

**Universidad Complutense de Madrid**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**



INFORME DE LA INVESTIGACIÓN

**LA RESPUESTA A LAS NECESIDADES  
EDUCATIVAS DE LOS HIJOS DE  
INMIGRANTES EN LA COMUNIDAD DE  
MADRID**

Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Investigación en  
Humanidades y Ciencias Sociales 1999. Número de referencia  
06/0069/1999

**José Antonio García Fernández**  
**Isidro Moreno Herrero**

*Si me hablas, escucharé.  
Si me muestras, miraré.  
Si me dejas experimentarlo, aprenderé*  
*Lao Tsé*

El presente informe corresponde al Proyecto de Investigación *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la comunidad de Madrid*, seleccionado en la Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales 1999 de la Consejería de Educación de la CAM. (Nº de refª 06/0069/1999).

## **MIEMBROS DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN**

### **Investigadores principales:**

José Antonio García Fernández, Isidro Moreno Herrero.

**Encuestadores:** Paloma García Serrano, Noemí López Triana, Concha Madrigal Cano, Héctor Monarca, José Marcos Barrios, Isidro Moreno Herrero, Miguel Ángel Salas Villegas, Antonia Tamayo Bejarano.

**Análisis e interpretación de encuestas:** Raúl García Cacacho, José Antonio García Fernández, Héctor Monarca, Isidro Moreno Herrero, Antonia Tamayo Bejarano, Yolanda Vilches Norat.

**Entrevistadores:** José Antonio García Fernández, Héctor Monarca, Isidro Moreno Herrero, Antonia Tamayo Bejarano, Yolanda Vilches Norat.

**Análisis de documentos:** Raúl García Cacacho, José Antonio García Fernández, Antonia Tamayo Bejarano.

**Estudio de caso A:** José Antonio García Fernández, Yolanda Vilches Norat.

**Estudio de caso B:** Héctor Monarca, Isidro Moreno Herrero, Antonia Tamayo Bejarano.

**Estudio de caso C:** José Antonio García Fernández, Pamela O'Malley Bonas.

**Profesorado participante en los estudios de caso:** Carmen Alonso Zaeda, Francisca Anzules Caramazana, Margarita Artilles Ramírez, Francisco Cabañas Moreno, María José Castellano Puerto, Juan de Ribera Crebián Pascual, Abdeltif Chaid, Luz Corral Donaire, M<sup>a</sup> Teresa Cuadrado Hills, Nélica Dalera Ramos, Alicia Delicias Pascual, M<sup>a</sup> de los Remedios Díaz Parra, Fladia Duarte Arroyo, M<sup>a</sup> Teresa Fernández Heredero, Pablo Fernández Luengo, M<sup>a</sup> Rosa Fernández Noguer, M<sup>a</sup> Soledad Fernández Tapia, M<sup>a</sup> Victoria Gómez Gutiérrez, Manuel Jódar Jódar, Magdalena Junoy García de Viedma, Montserrat Lajas Dueñas, Cristina López Fernández, Carmen López-Nieto Truyols, Soledad Martín Villán, Roberto Martínez Ortega, Manuela Monreal Hernández, M<sup>a</sup> Isabel Moreno Gil, Mónica Navarro, Laura Oviedo Hernández, M<sup>a</sup> Dolores Paloma Azcona, Alicia Para Carbonero, Marina Pecharromán Valdizán, Susana Pérez Lens, M<sup>a</sup> Jesús Rivera Iglesias, Beatriz Rodríguez Plaza, M<sup>a</sup> Milagros Roldán Nieto, Rita Roldán Treceño, Fco. Javier Sampedro Gavela, M<sup>a</sup> Carmen Sánchez Segovia, M<sup>a</sup> Carmen Santos García.

### **Director del proyecto:**

José Antonio García Fernández

Emigrar, despedirse, cambiar, es aprender a vivir.  
Y aprender a vivir es también descubrir que en este mundo  
Hay más lugares, más historias;  
Es aprender a vivir en otra parte con lo que eres,  
Con lo que fuiste,  
Con lo que sabes  
Y con lo que ignoras.

Aprender a vivir,  
Es vivir con otros que no son como tú,  
Que no saben lo que tú sabes,  
Que no creen lo que tú crees,  
Que no conocen lo que tú conoces y  
Que no quieren lo que tú quieres.

Aprender a vivir  
Es dejar de pensar que sólo tenemos un lugar en este mundo,  
Que sólo somos parte de una historia,  
de una verdad, de un camino, de una tierra y de un destino.

Aprender a vivir nuestro presente es adquirir su historicidad,  
Es aprender a moverse en la diversidad,  
aprender a nombrar la diferencia  
Y a reconocer nuestra originalidad.

Julieta Piastro

## Índice

### **Introducción, 7**

### ***Primera Parte***

#### **I. CUÁNTOS SON, CÓMO Y DÓNDE SE ESCOLARIZAN LOS HIJOS DE LOS INMIGRANTES EN LA COMUNIDAD DE MADRID**

1. Hacia una sociedad multicultural. Características de la población extranjera en la Comunidad de Madrid, *13*
2. Los nuevos madrileños. Menores de origen extranjero en la CAM, *16*
  - 2.1. La escolarización de los menores extranjeros, *18*
  - 2.2. Concentración y distribución por zonas y redes escolares, *19*
    - 2.2.1. En los centros de Educación Primaria, *20*
    - 2.2.2. En los centros de Educación Secundaria, *20*
  - 2.3. Los desequilibrios en la escolarización del alumnado extranjero, *21*
    - 2.3.1. Centros con altas concentraciones de alumnado inmigrante, *21*
    - 2.3.2. Centros con bajas concentraciones de alumnado inmigrante, *22*
    - 2.3.3. Desequilibrio entre zonas, *23*
  - 2.4. Menores no escolarizados, *26*
3. Datos procedentes de los centros que contestaron a nuestra encuesta, *28*
4. Referencias bibliográficas y documentales, *37*

#### **II. SISTEMA ALUMNOS**

1. Yo, tú, él, ella, ...nosotros y nosotras. Las relaciones entre alumnos de diferentes culturas en los centros y aulas, *38*
2. Cómo actúa el intercambio cultural sobre el alumnado, *40*
3. Babel en las aulas. El multilingüismo como norma, *41*
4. Actitudes del alumnado extranjero hacia la escuela, *44*
5. Dificultades del alumnado inmigrante. La coartada de la diferencia cultural, *45*
6. Referencias bibliográficas, *50*

#### **III. SISTEMA FAMILIAR**

1. Las familias, *51*
2. Referencias bibliográficas, *57*

#### **IV. SISTEMA CENTRO**

1. Profesorado, *58*
  - 1.1. Actitudes del profesorado hacia el alumnado extranjero, *58*
  - 1.2. Necesidades y demandas para afrontar la atención a la diversidad, *63*
2. Formación del profesorado, *64*
  - 2.1. La formación inicial, *65*
  - 2.2. La formación permanente, *69*
3. Análisis del currículo, *75*

- 3.1. El currículo prescriptivo: abierto y flexible, ...pero ¿multicultural?, 75
  - 3.1.1. El currículo de Educación Infantil, 76
  - 3.1.2. El currículo de Educación Primaria, 78
  - 3.1.3. El currículo de Educación Secundaria, 83
- 3.2. A modo de conclusión, 91
- 3.3. El currículo en acción: cómo se vive la diversidad cultural en las aulas, 93
  - 3.3.1. La adquisición de la lengua castellana, 96
- 3.4. Respuesta a la diversidad cultural en el centro, 96
- 4. Referencias bibliográficas, 102

## **V. SISTEMA INSTITUCIONAL**

- 1. Política educativa y atención a la diversidad cultural, 103
  - 1.1. La normativa legal, 103
  - 1.2. Las prácticas institucionales, 112
- 2. Referencias bibliográficas y documentales, 116

## **VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES**

- 1. Conclusiones, 117
- 2. Recomendaciones, 128

## ***Segunda Parte***

### **I. ESTUDIOS DE CASOS**

- 1. Aspectos metodológicos, 132
  - 1.1. Las técnicas de indagación, 132
  - 1.2. Selección del escenario y acceso, 133
- 2. Estudio de caso A. Primer informe, 135
- 3. Estudio de caso A. Segundo informe, 149
- 4. Estudio de caso B, 160
- 5. Estudio de caso C, 186

### **II. INFORMES**

- 6. Informes finales de los cuestionarios, 207
  - 6.1. Informe del alumnado, 207
  - 6.2. Informe del profesorado, 214
  - 6.3. Informe de los directivos de centros escolares, 221
  - 6.4. Informe general de las entrevistas, 227

## INTRODUCCIÓN

La pretensión general del proyecto de investigación<sup>1</sup> del que ahora ofrecemos este informe consiste inicialmente en indagar las condiciones en que se desarrolla la escolarización de los alumnos y alumnas de origen inmigrante en el sistema educativo madrileño, tratando de identificar aquéllas que favorecen su integración en la escuela y sociedad de acogida y las dificultades que encuentran en dicho proceso para acceder en igualdad de condiciones al derecho a la educación. Nuestro punto de partida consistió en plantearnos preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo se distribuyen en el mapa escolar?
- ¿Cuál es su nivel de integración en los centros ?
- ¿Qué expectativas mantienen sus padres hacia ellos? ; ¿cómo valoran a la institución escolar y cómo se relacionan con ella ?
- ¿Cuáles son las actitudes hacia los niños de minorías culturales por parte de los autóctonos?
- ¿Cuáles son las actitudes de los profesores hacia ellos? ¿Qué expectativas mantienen?
- ¿Qué medidas de atención a la diversidad se llevan a cabo en los centros?
- ¿Cómo se lleva a cabo la enseñanza de la lengua castellana para los alumnos no hispanohablantes?

---

<sup>1</sup> El proyecto “La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid”, fue seleccionado por la Dirección General de Investigación de la Consejería de Educación de la C.A.M. en su convocatoria de ayudas a Proyectos de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, del año 1999 (Orden 788/1999, de 23 de abril del Consejero de Educación). N° de referencia: 06/0069/1999).

- ¿En qué medida y por qué medios se trata de desarrollar la lengua y la cultura de origen?
- ¿Cómo se realiza la acogida de este alumnado en los centros educativos (elección de centro; adscripción a un curso; asignación de servicios complementarios y de apoyo; acogida de profesores e iguales) y qué necesidades existen en este terreno?
- ¿Qué infraestructura de servicios culturales, deportivos, de ocio y tiempo libre existen en el entorno? ¿cómo se articulan para favorecer los procesos de adaptación de los niños de minorías culturales? ¿qué actuaciones dirigidas hacia estos niños llevan a cabo las diversas organizaciones del entorno? ¿qué grado de coordinación existe entre ellas?

Interrogantes para cuyo estudio organizamos en los siguientes objetivos de indagación:

1º. Conocer la situación actual y tendencias futuras de la distribución del alumnado de origen inmigrante dentro del mapa escolar de la Comunidad.

2º. Conocer y analizar la respuesta educativa al hecho de la inmigración en la CAM por parte de las diferentes instituciones implicadas.

3º. Conocer, analizar y contribuir a mejorar las medidas organizativas y didácticas de atención a la diversidad en centros escolares. Identificar los aspectos que la favorecen y los que la dificultan.

4º. Conocer las actitudes de los equipos directivos, profesorado, padres y alumnos hacia el hecho multicultural, y contribuir a su mejora cuando fuese necesario.

5º. Conocer las necesidades educativas de los alumnos de origen inmigrante y contribuir a la integración de éstos.

Además de contribuir al conocimiento de la situación en nuestra comunidad, la intención que nos ha movido es la de intervenir sobre la misma

realidad con el fin de contribuir a su mejora. Tal finalidad enmarca procedimental y conceptualmente a este proyecto en el enfoque de investigación-acción, sin por ello renunciar al empleo de métodos cuantitativos cuando la índole del objeto de indagación así lo requería. Pero la orientación prioritaria de este estudio hacia la participación de los agentes educativos implicados como investigadores y agentes de transformación de su práctica y desarrollo profesional, define y caracteriza nuestro interés general como investigadores de la educación.

En una primera fase, para obtener una aproximación inicial a la realidad hemos elaborado y aplicado diferentes encuestas a profesores, alumnos y miembros de equipos directivos de centros públicos y concertados (ver anexos) de todas las etapas educativas no universitarias, en las distintas áreas territoriales, durante los meses de enero a marzo de 2000. Han contestado a las encuestas 1980 alumnos (de 5º y 6º de E. Primaria; ESO y Módulos Profesionales), 383 docentes y 35 directivos de centros.

En la segunda fase, tratamos realizar cuatro estudios de casos en otros tantos centros, utilizando como criterios de selección: 1º) que escolarizasen a un porcentaje de alumnos de minorías étnicas igual o superior a la media; 2º) que entre unos centros y otros hubiese variedad en la composición de este alumnado (mayoría latinoamericanos, o marroquíes en otro, p. ej.), y que estuviese representada tanto la capital, como la corona metropolitana y la zona rural. Tras las negociaciones preceptivas con los claustros de diversos centros, nos hemos limitado a tres estudios de caso, dos en diferentes distritos de la capital y un tercero en zona rural que presenta la particularidad de ser un Centro Rural Agrupado (CRA en adelante) integrado por tres centros de otros tantos pueblos. Hemos intentado obtener información también de centros que sólo escolarizan a alumnado de un determinado grupo étnico o cultural, consiguiendo –a duras penas- acceder tan sólo a un centro árabe. Dentro de dos estudios de caso se formaron sendos grupos de discusión. Además se realizaron 18 entrevistas a profesores y directivos, unas 30 a alumnos, además de a 15 madres de alumnos, 2 mediadores socioculturales, 6 asesores de Centros de Apoyo al Profesorado (en adelante CAP) y otros informantes cualificados (Imán, cartero rural, comerciantes, etc.). Este proceso ha tenido lugar durante el

curso 2000/01, excepto para el caso C, que ya se había estudiado en los dos cursos anteriores, actualizándose en este último.

Paralelamente hemos consultado y analizado la normativa legal tanto internacional como estatal y regional acerca del tema, el diseño curricular, tanto en su primer nivel de concreción como en los proyectos educativos y curriculares de varios centros escolares, libros de texto y otros materiales curriculares, investigaciones sobre inmigración y escolarización de inmigrantes, y documentación sobre planes de formación de las universidades madrileñas y CAP, bien a petición directa o a través de Internet. En el cuadro siguiente reflejamos los sistemas, objetivos y procedimientos:

SISTEMAS DE ANÁLISIS	OBJETIVOS DE INDAGACIÓN	PROCEDIMIENTOS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN
<b>SISTEMA ALUMNOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Características individuales</i></li> <li>- <i>Implicaciones para adaptación escolar y social</i></li> <li>- <i>Actitudes hacia cultura de acogida</i></li> <li>- <i>Actitudes hacia cultura de origen</i></li> <li>- <i>Interacción entre iguales</i></li> <li>- <i>Actitudes de los iguales hacia los inmigrantes: percepción, prejuicios, etc.</i></li> <li>- <i>Necesidades y demandas</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Informes escolares</li> <li>▫ Entrevistas</li> <li>▫ Cuestionarios</li> <li>▫ Observación</li> </ul>
<b>SISTEMA CENTRO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Dimensión intercultural y medidas de atención a la diversidad en el PEC, PCC, PGA, etc.</i></li> <li>- <i>Actitudes del profesorado hacia alumnado inmigrante</i></li> <li>- <i>Capacitación del profesorado para la atención a la diversidad</i></li> <li>- <i>Recursos para atención a diversidad</i></li> <li>- <i>Clima social, sistema de relaciones</i></li> <li>- <i>Prejuicios, estereotipos en la comunidad escolar hacia minorías</i></li> <li>- <i>Conflictos y modo de resolverlos</i></li> <li>- <i>Participación de la comunidad</i></li> <li>- <i>Coordinación instituciones, ONG,..</i></li> <li>- <i>Necesidades y demandas</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Cuestionarios</li> <li>▫ Análisis de documentos (PEC, PCC, PGA, etc.)</li> <li>▫ Entrevistas</li> <li>▫ Grupos de discusión</li> <li>▫ Observación participante</li> </ul>
<b>SISTEMA FAMILIAR Y COMUNITARIO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Características socioeconómicas y culturales</i></li> <li>- <i>Actitudes hacia cultura de origen</i></li> <li>- <i>Actitudes hacia cultura de acogida</i></li> <li>- <i>Expectativas hacia sus hijos e hijas</i></li> <li>- <i>Actitudes hacia la escuela; relaciones</i></li> <li>- <i>Actitudes de la comunidad hacia las minorías étnicas; conflictos ....</i></li> <li>- <i>Recursos culturales y sociales locales</i></li> <li>- <i>Apoyo institucional</i></li> <li>- <i>Necesidades y demandas</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Entrevistas</li> <li>▫ Grupos de discusión</li> <li>▫ Observación participante</li> </ul>
<b>SISTEMA INSTITUCIONAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Normativa internacional, estatal y regional de atención a la diversidad cultural e igualdad de derecho</i></li> <li>- <i>Políticas educativas (estatal y regional) de educación intercultural</i></li> <li>- <i>Modelo explícito e implícito de respuesta a la diversidad cultural</i></li> <li>- <i>Modelo de formación del profesorado para atención a la diversidad cultural</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Análisis de documentos (normativa internacional, estatal y regional; informes sindicatos, administraciones educativas, ONG, etc.)</li> <li>▫ Entrevistas (asesores de formación; ONG, mediadores, etc.)</li> </ul>

--	--	--

**Cuadro 1. Objetivos y procedimientos de recogida de información por sistemas**

En resumen, en nuestra investigación integramos varios estudios sobre la misma realidad, persiguiendo con ello establecer una estrategia convergente de fuentes, datos, métodos de indagación y análisis que pensamos favorece la validez de las conclusiones. No obstante hemos de reconocer las limitaciones y lagunas que ofrece toda investigación sobre procesos sociales y, en particular los educativos, dada su complejidad y su carácter dinámico. Por ello consideramos este estudio más como una aproximación al conocimiento de la realidad a partir del cual poder reflexionar y sugerir ideas para su mejora, que una representación fija de la misma. De estas limitaciones dejamos constancia expresa en cada apartado cuando hemos sido capaces de percibir las.

Nuestro agradecimiento a cada docente, trabajador y trabajadora social, madres, padres, alumnos y alumnas, mediadores socioculturales y, en fin, a cuantas personas se han prestado a facilitarnos información y han compartido su conocimiento y colaborado con nosotros. Igualmente a la Dirección General de Investigación y a la Subdirección General de Atención a la Diversidad de la CAM, los CAP, las ONG “Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad” (MPDL) y “Asamblea de Cooperación por la Paz”, por su apoyo y colaboración. No es mera cortesía, sino sincero reconocimiento, decir que gracias a su generosidad nos ha sido posible hacer nuestro trabajo.

## **I. CUÁNTOS SON, CÓMO Y DÓNDE SE ESCOLARIZAN LOS HIJOS DE LOS INMIGRANTES EN LA COMUNIDAD DE MADRID**

### **1. Hacia una sociedad multicultural. Características de la población extranjera en la Comunidad de Madrid**

Como afirma el Colectivo IÓE (1999: 43), “Describir estadísticamente un hecho social no es comprenderlo, ni siquiera conocerlo”. De acuerdo con esto, las cifras que recogemos y elaboramos en este informe sólo son un primer acercamiento a la realidad, aunque necesario para contextualizar los datos y sus análisis y reflexiones desarrollados a lo largo de nuestro estudio. Este conocimiento, además, es imprescindible para orientar la respuesta a las necesidades educativas, tanto de las personas y colectivos que han escogido nuestro país para desarrollar su vida y la de sus descendientes, como del sistema educativo general que tiene ante sí el reto y la oportunidad de asumir el multiculturalismo como normalidad y de una sociedad cada vez más plural. El análisis de la planificación del mapa escolar, la provisión de recursos, la formación del profesorado así como la innovación curricular y didáctica, requieren asentarse en un conocimiento de las circunstancias en que se desarrolla el fenómeno de la inmigración en nuestra sociedad. Para ello indagaremos en las fuentes que nos acercan al conocimiento de la composición demográfica de los colectivos de inmigrantes, sus países de procedencia, la importancia creciente del colectivo de los menores de dieciséis años, los porcentajes de escolarización por zonas, etapas y tipo de centro de la población en edad escolar obligatoria, su distribución geográfica, así como las distintas situaciones familiares en función de la modalidad migratoria, entre otros

factores. No vamos a redundar en aquellos datos estadísticos de primer orden que ofrecen otros estudios recientes más específicos sobre la población extranjera, a cuyas fuentes originales remitimos<sup>2</sup>. Nuestro propósito es subrayar los más pertinentes para nuestro estudio relacionándolos entre sí con el fin de analizar su incidencia sobre el sistema educativo y las demandas que esta población hace al mismo, analizando sus causas, particularidades y tendencias.

Como se sabe, la Comunidad de Madrid es el primer foco de España para la inmigración extranjera, contando a finales de año 2000, con 289.896 habitantes de origen extranjero<sup>3</sup>, de los cuales 184.182 residían en la ciudad de Madrid<sup>4</sup>. La presencia de inmigrantes procedentes de países subdesarrollados o en vías de desarrollo también es la más destacada (24,3% sobre los de toda España). Además hay que subrayar su importante crecimiento durante los dos últimos años y la preferencia por la capital como lugar de acogida –rompiendo la tendencia de los últimos años- frente al resto de la comunidad. En la tabla 1 se puede apreciar el incremento de la inmigración en el último año y los países de procedencia mayoritarios. Obsérvese el claro desplazamiento de los nacionales marroquíes del primer puesto, con respecto a 1999, que ahora ocupan los ecuatorianos, así como el crecimiento general de los procedentes de América Latina. Este hecho se reflejará en los centros escolares, cuyos efectos comentaremos en su momento.

<b>CRECIMIENTO DE LA COLONIAS DE INMIGRACIÓN ECONÓMICA MÁS REPRESENTATIVAS EN LA COMUNIDAD DE MADRID 1999-2000</b>				
<b>País de procedencia</b>	<b>1 999</b>	<b>2000</b>	<b>Variación</b>	<b>Porcentajes de Crecimiento</b>
ECUADOR	<b>6.089</b>	<b>57.959</b>	<b>+ 51.870</b>	<b>+851,9%</b>

<sup>2</sup> Además de las fuentes estadísticas oficiales, como los padrones de habitantes de los diferentes municipios; el Anuario de migraciones, del M° de Trabajo y Asuntos Sociales; la Estadística de la Enseñanza en España, del M.E. y C., correspondientes a diferentes años, deben consultarse los siguientes trabajos: Carvajal, M. I. y García Sánchez, J.L. (1999); Colectivo IOÉ (1999); Unión Sindical de Madrid Región-CC.OO. (1999).; Cuesta, M. Et al. (2000); y especialmente los sucesivos informes de Gloria Lora-Tamayo sobre la población extranjera en la Comunidad de Madrid, de los que destacamos los correspondientes a los dos últimos años (publicados en 2000 y 2001, respectivamente).

<sup>3</sup> A los que hay que sumar un número difícil de calcular de personas no empadronadas en esta fecha, pero que podría aproximarse a 100.000, si tenemos en cuenta que las peticiones de permiso de residencia presentadas en nuestra Comunidad a finales de julio del 2001 fueron 110.000.

<sup>4</sup> Lora-Tamayo, G. (2001): Op. Cit.

COLOMBIA	<b>6.809</b>	<b>29.253</b>	<b>+22.444</b>	<b>+329,6%</b>
MARRUECOS	<b>26.503</b>	<b>37.626</b>	<b>+11.123</b>	<b>+42,0%</b>
PERÚ	13.868	17.905	+4.037	+29,1%
REP. DOMINICANA	11.261	14.907	+3.646	+32,4%
POLONIA	4.409	7.925	+3.516	+79,7%
CHINA	4.486	7.462	+2.976	+66,3%
FILIPINAS	4.677	5.655	+978	+20,9%
PORTUGAL	6.707	7.436	+729	+10,9%

**Tabla 1.** Fuente: Lora-Tamayo, G.: op. Cit.

Otro hecho relevante es que Madrid es la única comunidad autónoma que cuenta con un volumen superior de mujeres trabajadoras no comunitarias que de hombres y con la tasa de masculinidad más baja entre los trabajadores no comunitarios del conjunto nacional (43,1%), lo que confiere carácter propio a la presencia extranjera en la Comunidad dentro del conjunto nacional.

Esta mayor presencia femenina junto con la tendencia creciente al reagrupamiento familiar de los inmigrantes, supone previsible incremento de los nacimientos en estos colectivos con la consiguiente ruptura de la tendencia descendente de la natalidad en nuestra región<sup>5</sup> y, por tanto, el aumento significativo del número de menores en general y de origen extranjero, en particular, en las aulas de sus centros educativos.

---

<sup>5</sup> Durante el año 2.000 se registraron en nuestra región 56.000 nacimientos (4.000 más que el anterior) de los que casi 6.500 correspondieron a madres extranjeras, lo que supone el 11,6 % de los alumbramientos durante el año pasado. (Informe del Instituto de Estadística de la C.A.M. 2.001, CD-Rom).

## **2. Los nuevos madrileños. Menores de origen extranjero en la CM**

Los datos anteriores reflejan el hecho más relevante: la emergencia de una *segunda generación de inmigrantes*<sup>6</sup>. La población menor de dieciséis años de nacionalidad extranjera en la Comunidad de Madrid a noviembre del 2000 (44.644) triplica la de 1996 (14.602). Hasta hace bien poco la mayoría de los inmigrantes económicos presentes en nuestra Comunidad estaban aún en una primera fase del ciclo migratorio caracterizado, entre otras cosas, por la reducida población infantil. Pero en la medida que progresa la reagrupación familiar, la presencia de una segunda generación es cada día más palpable así como su visibilidad en la escuela. Para el sistema escolar esto significa un aumento cuantitativo de la demanda de plazas<sup>7</sup> frenando la tendencia de los últimos años y, lo que es más importante, introduce un nuevo factor de diversidad con el que la institución escolar nunca había contado. Ante esta realidad, se debe tomar conciencia estableciendo previsiones que satisfagan las necesidades sin menoscabo de la calidad, para lo que es necesario someter a revisión su estructura, funciones, organización, metodología didáctica y sistema de relaciones, no sólo porque la presencia de un nuevo elemento requiera el reajuste del sistema sino porque su carácter diversificador pone en cuestión sustancialmente la inercia homogeneizadora del propio sistema.

En la tabla 2 se pueden apreciar los colectivos de inmigrantes menores de dieciséis años con mayor presencia en la Comunidad de Madrid y en su Capital en noviembre de 2000. Como podemos ver, esta población muestra una importante concentración en la ciudad de Madrid. Se ubican principalmente en la periferia de la ciudad 16.324; le sigue la almendra de la ciudad con 9.214 y la zona centro que cuenta con 2.216. Los distritos que cuentan con un número

---

<sup>6</sup> Incluso de una incipiente *tercera generación*, según hemos podido comprobar en los estudios de casos.

<sup>7</sup> Que contrarresta, por otra parte, el descenso de las dos últimas décadas por parte de la población autóctona, salvando en muchos casos las matrículas de algunos centros, como veremos.

mayor de extranjeros menores de dieciséis años son: Carabanchel con 2.414; Ciudad Lineal con 2.297; Centro con 2.216; Latina con 2.134; Tetuán con 2.113; Puente de Vallecas con 1.579; Fuencarral-El Pardo con 1.548; Arganzuela con 1.328; Villaverde con 1.174; Usera con 1.160; Chamberí con 1.154 y Hortaleza con 1.092.

La corona metropolitana reúne 13.433 menores de origen extranjero, el 30,1%, de los que casi la mitad (5.620) se concentran en el Sur metropolitano; 2.970 en el Este; 2.479 en el Norte, y 2.364 en el Oeste.

La zona extrametropolitana cuenta con 5.673, de los que 3.423 se localizan en la Zona Noroeste. El Sur de esta zona cuenta con 1.361 y el Este con 889.

En cuanto a su procedencia, es mayoritariamente de países subdesarrollados o en vías de desarrollo (23.450), lo que supone el 91,9% de la población menor extranjera siendo mayoría en todos los distritos de la ciudad. A nivel global lo más representados en ella son los procedentes de países latinoamericanos, que en número de 14.559 suponen el 57,1% de los menores de origen extranjero de la capital. Le siguen los africanos, 4.199, que suponen el 16,%% del conjunto; los asiáticos (excluido Japón), con 2.316, el 9,0%; los procedentes de países del Este de Europa, 1.713, el 6,7%, y , por último, los portugueses, 663 que suponen el 2,6% de la población extranjera menor de dieciséis años empadronada en la ciudad de Madrid.

<b>MENORES DE DIECISÉIS AÑOS DE NACIONALIDAD EXTRANJERA EN LA COMUNIDAD Y LA CIUDAD DE MADRID SEGÚN PAÍSES DE PROCEDENCIA</b>			
	<b>C A M (Estimación)</b>	<b>MADRID CIUDAD</b>	<b>% Menores sobre pobl. Extranjera total en la C.A.M (Estimación)</b>
Total Menores Ext.	44.644	25.538	15,4%
Países ricos Porcentaje	3.848 (8,6%)	2.065 (8,1%)	11,9%
P. subdesarrollados Porcentaje	40.796 (91,4%)	23.450 (91,8)	16,0%
Marruecos	8.536	3.014	22,7%
Ecuador	6.316	5.611	10,9%
Colombia	4.504	3.084	15,4%
Resto África	2.888	1.185	18,5%
Rep. Dominicana	2.564	1.995	17,2%
Perú	2.167	1.557	12,1%
Rumanía	1.796	722	16,1%
Polonia	1.505	438	19,0%
Resto países Este	1.208	553	13,5%
China	1.253	923	16,8%
Portugal	1.071	663	14,4%

Filipinas	910	801	16,1%
Cuba	488	306	9,3%
Resto países	9.438	4.686	15,1%

**Tabla 2.** Fuente: Lora-Tamayo, G.: Ibid., ibid.

### 2.1. La escolarización de los menores extranjeros

Como se aprecia en la tabla 3, a finales de 1998 tan sólo había 16.796 menores de dieciséis años, frente a los 44.644 que están registrados casi dos años después (noviembre del 2000). Mientras que en diciembre de 1998, los menores de dieciséis años suponían el 11,34% sobre la población total de origen extranjero, en esos dos años esta cifra aumenta hasta el 15,4%.

RESIDENTES EXTRANJEROS MENORES DE DIECISÉIS AÑOS Y % SEGÚN ZONA DE ORIGEN									
	TOTAL	MAGREB	UNIÓN EUROP	ASIA	AMÉRI SUR	AMÉRI CENTR	ÁFRICA SUBSHA.	EUROPA ESTE	RESTO
<b>1998</b>	16.796	32,0 %	16,4 %	13,3%	15,1%	10,9%	3,8%	5,7%	2,8%
<b>2000</b>	44.644	19.1%	Sin datos	4,8%	29.9%	6.83%	6.4%	10.0%	23.5 (*)

**Tabla 3.** Fuente: Elaboración propia, a partir de Colectivo IOÉ (1999) y Lora-Tamayo (2001). (\*) incluye Portugal (2.6 %) y resto países desarrollados (8.08 %)

En poco más de dos años, la suma de menores de edad de 16 años hijos de extranjeros casi se ha triplicado. Muchos de ellos han nacido aquí, por lo que no se les puede considerar inmigrantes. Esta evolución incide de manera clara en la matrícula en la presencia de estos alumnos en las escuelas madrileñas, y su presencia se hará cada vez más importante en los próximos años, dada la actual tendencia de alta natalidad registrada en muchas colonias de inmigrantes<sup>8</sup>, sobre todo aquéllos que llevan tiempo residiendo en Madrid y su situación laboral familiar y económica se ha estabilizado.

Un estudio pormenorizado sobre la escolarización del alumnado de origen extranjero durante los cursos 1999-2000 y 2000-2001 en todos los Colegios Públicos, Colegios Concertados e Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, a partir de los datos oficiales facilitados por la

<sup>8</sup> Aunque las mujeres inmigrantes tienden a adoptar el patrón de fertilidad de la sociedad de acogida, la influencia de las respectivas sociedades de origen hace que sean más prolíficas que las españolas.

Subdirección General de Atención a la Diversidad de la C.A.M., nos revela algunas de las características que ofrece su escolarización. Durante el curso escolar 1999/2000 (datos de marzo del 2000) la Comunidad Autónoma de Madrid contaba con 1353 centros escolares, de los que se tienen datos de la escolarización de alumnos de origen extranjero de 1107 centros (el 81,82%). En el curso escolar 2000/2001 (datos de enero del 2001) la Comunidad de Madrid cuenta con 1369 centros escolares, de los que se tienen datos de 1159, (84,66% del total).

En la tabla 4 podemos observar que el incremento de un curso a otro es de casi un 2 %, y que por zonas, la Este y la Oeste son las que han experimentado un mayor aumento relativo, mientras que la capital apenas ha variado en proporción al total de escolares de la zona, si bien en términos absolutos es la que ha visto incrementado en mayor número los escolares de este colectivo, seguido por la zona Sur.

<b>Alumnado de origen extranjero escolarizado en la Comunidad de Madrid</b>							
	<b>CURSO 1999/2000</b>			<b>CURSO 2000/2001</b>			
ZONA	Total alumnado	Origen extranjero	% Extranjero	Total alumnado	Origen extranjero	% extranjero	<b>Incremento</b>
CENTRO	276.341	15.493	<b>5.61 %</b>	277.877	22.113	<b>7.96 %</b>	<b>+0.35 %</b>
ESTE	56.255	1.801	<b>3.20 %</b>	60.650	2.733	<b>8.56 %</b>	<b>+5.36 %</b>
NORTE	26.251	1.200	<b>4.57 %</b>	31.920	1.769	<b>5.54 %</b>	<b>+0.97 %</b>
OESTE	34.548	2.499	<b>7.23 %</b>	35.645	3.488	<b>9.79 %</b>	<b>+2.56 %</b>
SUR	100.140	4.056	<b>4.05 %</b>	111.302	5.601	<b>5.03 %</b>	<b>+0.98 %</b>
<b>TOTALES</b>	<b>493.535</b>	<b>25.049</b>	<b>5.08 %</b>	<b>517.394</b>	<b>35.704</b>	<b>6.90 %</b>	<b>+1.82 %</b>

**Tabla 4.** Fuente: Elaboración propia, a partir de datos facilitados por la Dirección General de Promoción Educativa. Servicio de Atención a la Diversidad. Programa de Educación Compensatoria

## **2. 2. Concentración y distribución por zonas y redes escolares**

Un análisis de la distribución del alumnado de origen extranjero requiere que nos fijemos no sólo en la cantidad de este alumnado en cada centro, sino en su proporción con relación al total de su matrícula y, por otra parte, que comparemos esta proporción con la media de toda la Comunidad en cada curso. El porcentaje medio por centro durante el curso 1999/2000 era el

**6,92%**; durante el curso 2000/2001 la media ascendió al **8,85 %**, cifras que sin ser altas, marcan la evolución creciente de un curso a otro en casi dos puntos.

### 2.2.1. En los centros de Educación Primaria

Un análisis como el que indicamos nos revela claramente el fuerte desequilibrio entre los centros de la red pública y privada concertada.

Curso	CENTRO		NORTE		SUR		ESTE		OESTE	
	Públ.	Conc.	Públ.	Conc.	Públ.	Conc.	Públ.	Conc.	Públ.	Conc.
99/00	54 %	22 %	26 %	0 %	24 %	0.5 %	14 %	0 %	45 %	20 %
00/01	61 %	22 %	26 %	0 %	20 %	0.5 %	14 %	0 %	45 %	9 %

**Tabla 5. Porcentaje de centros en los que el alumnado extranjero supera el porcentaje medio de la Comunidad.** Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Subdirección General de Atención a la Diversidad.

Como refleja la tabla 5, en todas la Áreas Territoriales, salvo en la Este, el 2000/01 entre la cuarta parte y la mitad de los centros públicos superaron la media. Destaca el aumento en el curso 2000/01 del número de centros públicos de la capital que superan la media regional, manteniéndose igual el resto de las zonas, excepto la Sur, que baja. Mientras, la proporción de centros concertados que superan la media no llega a la cuarta parte en ninguna zona de la Comunidad en ninguno de los dos cursos, siendo prácticamente nula en las zonas Norte, Sur y Este.

### 2.2.2. En Institutos de Enseñanza Secundaria

En el curso 1999/2000 un 42 % de los institutos de Madrid-Capital alcanzó la media de 6,92% de alumnado de origen extranjero, aumentando el 2000/2001 hasta el 51% el número que alcanzan la media de 8,85%. Llama la atención que en la zona Este desciende este porcentaje en el 2000/01.

La interpretación positiva que se puede hacer de estos datos, estaría en la línea de indicar la presencia de los alumnos y alumnas de origen extranjero en el sistema educativo, es decir, su continuidad. Pero también puede deberse a

la incorporación a los I.E.S. del primer ciclo de la E.S.O. que anteriormente impartían muchos colegios de E. Primaria. En cualquier caso, confirmar estas hipótesis requiere una investigación más específica.

<b>Curso</b>	<b>CENTRO</b>	<b>NORTE</b>	<b>SUR</b>	<b>ESTE</b>	<b>OESTE</b>
<b>99/00</b>	42 %	20 %	10 %	10 %	36 %
<b>00/01</b>	51 %	22 %	13 %	8 %	54 %

**Tabla 6. IES que quedan por debajo de las medias.** Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Subdirección General de Atención a la Diversidad.

### **2.3. Los desequilibrios en la escolarización del alumnado extranjero**

Una forma de comprobar los desequilibrios en la escolarización es analizar el porcentaje de centros que alcanzan y/o sobrepasan la media, y ver también la proporción de aquéllos que tienen proporciones muy bajas de este alumnado.

#### **2.3.1. Centros con altas concentraciones de alumnado inmigrante**

Estudiados en conjunto, de los 1107 centros escolares de los que tenemos datos, en el curso 1999/2000 había 334 colegios e institutos (un 30.17 %) que sobrepasaban la media de todos los centros de la Comunidad de Madrid, mientras que 773 (un 69.83 %) están por debajo de ella. En el curso 2000/2001, contamos con datos de escolarización de 1159 centros escolares y de entre ellos el 31.84 % (369 colegios e institutos) alcanzaban la media para este curso escolar, quedando 790 centros (el 68.16 %) por debajo de la misma. Es decir, aumenta el número de centros con altas concentraciones y disminuye ligeramente el de aquellos con bajas proporciones.

Se comprueba, por tanto, que hay diferencias significativas en la matriculación entre los colegios públicos y los colegios concertados, estando un 36% de los públicos de toda la Comunidad de Madrid por encima de la media del curso 1999/2000 y un 21% de los colegios concertados de ese mismo año. Porcentajes similares, 37% y 22% respectivamente, se repiten en el curso escolar 2000/2001, lo que indica que el desequilibrio entre centros públicos y concertados no ha variado de un curso a otro.

Algo más del 27% de los Institutos de Educación Secundaria de toda la CAM supera la media de escolarización de estos alumnos en el curso 1999/2000, porcentaje que se incrementa hasta el 32%, en el curso siguiente.

Estos datos reflejan, por una parte, lo que ya vienen revelando estudios anteriores (CCOO, 1999; Lora-Tamayo, 2000 y 2001, p. Ej.) los desequilibrios entre centros de la red pública y la privada-concertada en la escolarización de alumnado inmigrante. En segundo lugar, se manifiesta ahora también el desequilibrio entre zonas, siendo la Centro y la Oeste las que cuentan con más centros con altas concentraciones de este alumnado. El incremento de IES que en el curso 2000/2001 sobrepasaron la media con respecto al anterior, es otro de los datos relevantes. Pudiera deberse al trasvase de alumnos del primer ciclo de la ESO de los CEIP a los IES durante este curso, ya que no es probable que obedezca a un incremento de menores extranjeros con más de 12 años incorporados por primera vez al sistema escolar español, no confirmado por los datos disponibles.

### 2.3.2. Centros con bajas concentraciones de alumnado inmigrante

Este desequilibrio se pone aún más de manifiesto, al analizar el número de centros escolares que registran bajas concentraciones de alumnado de origen extranjero. Así, al analizar aquellos centros que tienen menos del 5% de este alumnado y, de entre ellos, los que tienen menos del 1% tenemos:

	Z. CENTRO		Z. NORTE		Z. SUR		Z. ESTE		Z. OESTE	
	Públ.	Conc.	Públ.	Conc.	Públ.	Conc.	Públ.	Conc.	Públ.	Conc.
99/00	34 %	60 %	61 %	100 %	63 %	95 %	75 %	100 %	43	100 %
			<b>23 %</b>			<b>48 %</b>	<b>27 %</b>	<b>75 %</b>		<b>80 %</b>
00/01	22 %	58 %	54 %	100 %	44 %	95 %	69 %	100 %	41 %	100 %
			<b>19 %</b>			<b>47 %</b>	<b>12 %</b>			

**Tabla 7. Porcentaje de centros que escolarizan a menos del 5 % y del 1 % de alumnos extranjeros.** Fuente: elaboración propia, a partir de datos de la Subdirección General de Atención a la Diversidad (CAM).

Como se observa por estos datos, los centros públicos de las zonas Centro, Oeste y Sur se consolidan como aquéllas que cuentan con menor número de centros con bajas concentraciones de este alumnado. En cuanto a los concertados, salvo en la zona Centro, la gran mayoría cuenta con alumnos extranjeros en cantidades inferiores al 5% y, salvo en la zona Sur, todos los centros están por debajo del 1%. En todas las zonas y en ambas redes, la tendencia descendente refleja el incremento progresivo –mayor en la pública que en la privada concertada- de alumnado extranjero.

La situación de los Institutos de Educación Secundaria queda reflejada en la siguiente tabla:

	<b>Z. CENTRO</b>	<b>Z. NORTE</b>	<b>Z. SUR</b>	<b>Z. ESTE</b>	<b>Z. OESTE</b>
	41 %	60 %	73 %	86 %	41 %
1999/2000	<b>0 %</b>	<b>0 %</b>	<b>0 %</b>	<b>43 %</b>	<b>0 %</b>
	33 %	50 %	61 %	76 %	39 %
2000/2001	<b>0 %</b>	<b>0 %</b>	<b>0 %</b>	<b>0 %</b>	<b>0 %</b>

**Tabla 8. Porcentaje de IES que escolarizan a menos del 5 % y del 1 % de alumnos extranjeros.** Fuente: elaboración propia, a partir de datos de la Subdirección General de Atención a la Diversidad (CAM). (en negrita y cursiva, centros que no alcanzan el 1%).

### **2.3.3. Desequilibrio entre zonas**

Además del desequilibrio existente entre las redes pública y privada concertada en la escolarización de este alumnado, éste también se produce entre las diferentes zonas. Los colegios e institutos que tienen más del 50 % se sitúan todos en Madrid-Capital. En el curso 1999/2000, seis colegios públicos alcanzaban unos porcentajes de matriculación de alumnos de familias inmigrantes del 68%, 71%, 59%, 60%, 100% y 54%, respectivamente. Durante el curso 2000/2001 los colegios públicos en Madrid-Capital con altas concentraciones de este alumnado ascienden a nueve, con porcentajes tales como 54%, 75%, 63%, 61%, 86%, 61%, 51%, 50% y 65%.

DIRECCIONES TERRITORIALES	CURSO 1999/2000	CURSO 2000/2001	INCREMENTO
MADRID CAPITAL	8,74%	11,68%	+ 2.94 %
MADRID ESTE	3,54%	4,28%	+ 0.74 %
MADRID NORTE	4,80%	6,02%	+ 1.22 %
MADRID OESTE	7,56%	9,71%	+ 2.15 %
MADRID SUR	4,48%	5,38%	+ 0.90 %

**Tabla 9. Medias aritméticas de los porcentajes de este alumnado por direcciones territoriales.** Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Subdirección General de Atención a la Diversidad.

Entre los colegios concertados que superan este porcentaje están cuatro centros con una matriculación del 54%, 55%, 52% y 62% de alumnos extranjeros. Este dato no debe sorprendernos al verificar que se trata de centros que escolarizan alumnado extranjero de países ricos, en su mayoría. En el curso siguiente se mantienen los cuatro colegios concertados del curso anterior, que tienen un 52%, 56%, 61% y un 66% de alumnado de origen extranjero.

La tabla 9 refleja las medias aritméticas de los porcentajes de este alumnado por áreas territoriales, de los colegios de Infantil - Primaria públicos y concertados e Institutos de Enseñanza Secundaria, para los dos cursos estudiados. Como puede apreciarse, el incremento de la escolarización de alumnos de origen extranjero se produce en todas las zonas, pero encontramos diferencias importantes entre las mismas: en Madrid-Capital se produce el mayor aumento con casi tres puntos, mientras que en Madrid- Este o en Madrid- Sur no llegan a un punto.

Resulta sorprendente que una de las zonas de Madrid donde se vienen instalando más familias inmigrantes como es Madrid-Sur haya un incremento tan mínimo de la escolarización de este alumnado. Analizando más detalladamente cada zona de Madrid, diferenciando entre colegios públicos, colegios concertados e institutos de secundaria, vemos cómo el insignificante crecimiento en la concertada y en los I.E.S., aportan cierta lógica al inapreciable crecimiento total de la zona, aunque no de manera suficiente.

Las medias de cada área territorial (tabla 10) para los dos cursos escolares estudiados, nos permite saber qué proporción de colegios públicos, concertados e institutos quedan por encima y por debajo de la media de escolarización de alumnado de origen extranjero de su misma zona.

DIRECCIONES TERRITORIALES	MEDIA COLEGIOS PÚBLICOS		MEDIA COLEGIOS CONCERTADOS		MEDIA INSTITUTOS SECUNDARIA	
	1999/2000	2000/2001	1999/2000	2000/2001	1999/2000	2000/2001
CENTRO	12,79%	16,45% <i>+ 3.66</i>	5,69%	7,83% <i>+ 2.14</i>	7,55%	11,20% <i>+ 3.65</i>
ESTE	4,04%	4,52% <i>+ 0.48</i>	0,96%	3,78% <i>+ 2.82</i>	2,28%	3,39% <i>+ 1.11</i>
NORTE	4,99%	6,14% <i>+ 2.85</i>	3,13%	3,89% <i>+ 0.76</i>	4,80%	5,81% <i>+ 1.01</i>
OESTE	8,63%	11,15% <i>+ 2.52</i>	4,54%	3,89% <i>- 0.65</i>	5,62%	9,45% <i>+ 3.83</i>
SUR	4,92%	6,06% <i>+ 1.14</i>	1,68%	1,99% <i>+ 0.31</i>	4,37%	4,87% <i>+ 0.50</i>

**Tabla 10. Medias de los porcentajes de alumnado extranjero por direcciones territoriales y tipo de centro.** Fuente: elaboración propia, a partir de datos de la Subdirección General de Atención a la Diversidad (CAM). (las cifras en cursiva indican la evolución).

Los aumentos de escolarización de alumnos de familias inmigrantes más significativos se producen en Madrid-Centro en los colegios públicos e institutos de Educación Secundaria, ambos con un aumento de algo más de tres puntos. Los colegios concertados, en cambio aumentan sólo algo más de dos puntos, excepto en la zona Este.

Del análisis realizado, se concluye que hay diferencias significativas entre los porcentajes de escolarización entre los colegios públicos y los colegios concertados en toda la C.A.M. Siendo la legislación que regula la admisión y matriculación de los alumnos la misma para todos los centros sostenidos con fondos públicos, queda de manifiesto la irregularidad bajo la cual subyace la selección del alumnado a través de diversos mecanismos explícitos u ocultos y que se traducen en la discriminación de aquellos alumnos y alumnas que proceden de familias inmigrantes económicas. Se vuelve a confirmar la existencia en cada zona de unos centros que “se especializan” en escolarizar al alumnado procedente de otros países. Es preocupante que desde el curso 1999/2000 al 2000/2001 se hayan incrementado los centros públicos que concentran porcentajes elevadísimos de

alumnado de familias inmigrantes. Como afirma Cuesta Azofra (2000: 41) “Es una situación que se contrapone al modelo ideal en el que se debe desarrollar la educación intercultural y, por el contrario, puede llegar a reproducir veladamente un patrón o modelo de segregación”. Esto conduce a la clasificación de los centros docentes según el tipo de alumnado, a una pérdida de imagen social positiva o prestigio del centro escolar, a una estigmatización o descrédito de los profesionales educativos que ejercen en estos centros y en definitiva a una pérdida en la calidad de la escuela pública y su consiguiente desvalorización. Son los centros que en las comunidades respectivas se conocen como los “centros de los inmigrantes” o “de los moros”, como los estudios de caso y las entrevistas nos revelan.

#### **2.4. Menores no escolarizados**

Confrontando el número de alumnos escolarizados en nuestra Comunidad (35.704 alumnos) según los datos oficiales de la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la C.A.M., con los menores de origen extranjero que se registraron en el “Informe 2000. Extranjeros en Madrid Capital y en la Comunidad” de Lora-Tamayo (44.644), encontramos una diferencia de 8.940 menores. Esto podría deberse, por una parte, a que los datos de la Consejería de Educación no reflejan el 100% de escolarización de la Comunidad y, en segundo lugar, a que dicha estadística trabaja con datos relativos al primer trimestre del curso escolar, mientras que el estudio de Lora-Tamayo utiliza datos de noviembre del mismo año. No obstante nos parece una cifra demasiado alta para encontrar explicación únicamente en hechos como los citados. Ya en 1999 el informe “Población inmigrantes y educación en la Comunidad de Madrid” elaborado por Comisiones Obreras, ante la superioridad de las cifras de menores empadronados sobre los datos oficiales de escolarización, se cuestionaba “por qué 2.876 menores censados en los diferentes ayuntamientos madrileños no se encuentran en el sistema educativo” (p. 34). Por otra parte Cuesta Azofra (2000), en su informe sobre “La escolarización de los hijos de inmigrantes en España”, señala que “existen indicios que apuntan a una *desescolarización encubierta*”. Se trataría de alumnos sobre todo de la Educación Secundaria Obligatoria que habiéndose matriculado en un IES madrileño no acude a las

clases, lo hace muy poco o las abandona antes de finalizar la enseñanza obligatoria “como otros menores de ambientes deprimidos (...) para ayudar a su familia o porque sus dificultades con el castellano y el sistema educativo español le desmotivan.”<sup>9</sup> Como veremos en los estudios de caso, entre estos menores no escolarizados pueden encontrarse niñas marroquíes que, una vez finalizada la E. Primaria no continúan los estudios secundarios, quedándose en casa a cuidar de sus hermanos menores. De cualquier forma se trata de datos de difícil comprobación pero que merecen un estudio específico que permita establecer las acciones necesarias para evitar el absentismo y facilitar la formación e inserción social de estos menores en situación de desventaja.

En la medida que la escolarización de alumnado de familias inmigrantes en las escuelas madrileñas va siendo un hecho natural, los esfuerzos deben ir dirigidos a verificar si las medidas dirigidas a la escolarización de estos alumnos por parte de los profesores, los centros escolares y las administraciones educativas, ofrecen una atención a sus necesidades educativas.

---

<sup>9</sup> Diario EL PAÍS, 11-02-1999.

### 3. Datos procedentes de los centros que contestaron a nuestra encuesta

Casi sin proponérselo, pues no era el objetivo principal de nuestra investigación, los contactos con los centros nos suministraron información acerca de sus matrículas<sup>10</sup>. Sirvan estos datos sólo como muestra y constatación de las tendencias de los datos generales que se acaban de analizar. Un somero análisis de éstos corroboran muchas de las conclusiones a las que llegamos.

NIVEL EDUCATIVO	MATRÍCULA TOTAL	ALUMNADO EXTRANJERO	Alumnado extranjero %	
			CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIVADOS
Educación Infantil	18.844	1.031	79,8	20,2
Educación Primaria	47.754	2.464	74,6	25,4
1º ESO	17.573	1.037	72,7	27,3
2º ESO	20.699	735	77,4	22,6
Bachillerato	12.590	229	77,7	22,3
C. Formativos	7.452	153	75,2	24,8
Garantía Social	1.165	64	42,2	57,8
Total	126.077	5.713	75,3	24,7

**Tabla 11. Alumnado extranjero de los centros que contestan a la encuesta, por etapas educativas.**

Llama poderosamente la atención, aunque no nos sorprende, que en términos generales tres cuartas partes del alumnado de origen extranjero esté escolarizado en la red de centros públicos, lo que evidentemente se corresponde también con los datos oficiales. Pero lo que más sorprende, como hemos dicho anteriormente, es que este desequilibrio entre la red pública y la red privada concertada suponga una irregularidad manifiesta sobre la normativa de matriculación en centros sostenidos con fondos públicos. La tabla 11 muestra los datos globales recogidos en las encuestas.

Las siguientes tablas desglosan por áreas territoriales cómo se organiza la escolarización del alumnado de origen extranjero, así como el porcentaje con respecto a la matrícula del alumnado autóctono, siempre a partir de los datos

<sup>10</sup> No todos los centros consultados respondieron, algunos sólo dieron los datos a medias. Por otra parte, muchos de los centros, tanto concertados como públicos, *inflan* a veces la matrícula con el fin de completar la *ratio*, lo que es una forma de aplicar filtros discriminatorios para no

suministrados por los propios centros. Corresponden a 185 colegios de Primaria en los que la mayoría contemplan también la Educación Infantil y en 41 centros también 1er. Ciclo de la E.S.O. Han contestado también 35 Escuelas Infantiles. En cuanto a Institutos de Educación Secundaria han sido 105 los que nos han suministrado datos acerca de la matrícula en 1º y 2º de la E.S.O., Bachillerato, Ciclos Formativos o Garantía Social.

En los niveles de infantil y primaria puede apreciarse cómo las zonas Centro, Sur y Este son las que concentran mayor número de alumnado de origen extranjero. Sin embargo en la Educación Secundaria la zona Oeste se incrementa sobrepasando a la Este e igualando a la Sur. No obstante, téngase en cuenta que esta muestra no está equilibrada en cuanto a centros por zona, pública-privada, etc. Se trata, repetimos, sólo de los centros que han contestado a la encuesta.

Educación Infantil				En %	
Zona	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	%	Centros Públicos	Centros Privados
Norte	1.643	67	4,1	<b>100</b>	<b>0</b>
Centro	7.909	665	8,4	<b>70,0</b>	<b>30,0</b>
Este	3.841	92	2,4	<b>95,6</b>	<b>4,4</b>
Oeste	987	62	6,3	<b>100</b>	<b>0</b>
Sur	4.464	145	3,2	<b>96,5</b>	<b>3,5</b>
<b>Total</b>	<b>18.844</b>	<b>1.031</b>	<b>5,5</b>	<b>79,8</b>	<b>20,2</b>

Tabla 12.

Vemos que las mayores proporciones están en las zonas Centro y Oeste y en los centros públicos, coincidiendo con los datos oficiales que antes hemos analizado.

Educación Primaria				En %	
Zona	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	%	Centros Públicos	Centros Privados
Norte	3.585	122	3,4	<b>100</b>	<b>0</b>
Centro	19.790	1.443	7,3	<b>58,5</b>	<b>41,5</b>
Este	9.263	299	3,2	<b>97,0</b>	<b>3,0</b>
Oeste	3.197	183	5,7	<b>98,4</b>	<b>1,6</b>
Sur	11.919	417	3,5	<b>96,2</b>	<b>3,8</b>
<b>Total</b>	<b>47.754</b>	<b>2.464</b>	<b>5,1</b>	<b>74,6</b>	<b>25,4</b>

Tabla 13.

---

matricular alumnado de origen extranjero. Por el contrario, otros centros públicos se mantienen abiertos gracias precisamente a la matriculación de alumnado inmigrante.

Volvemos a encontrar las mismas tendencias que en la etapa anterior, tanto por zonas como en los porcentajes totales.

1er. Ciclo de ESO				En %	
Zona	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	%	Centros Públicos	Centros Privados
Norte	491	20	4,1	<b>75</b>	<b>25</b>
Centro	8.697	578	6,6	<b>59,2</b>	<b>40,8</b>
Este	2.461	73	3,0	<b>94,5</b>	<b>5,5</b>
Oeste	2.076	192	9,2	<b>96,9</b>	<b>3,1</b>
Sur	3.848	174	4,5	<b>81,6</b>	<b>18,4</b>
<b>Total</b>	<b>17.573</b>	<b>1.037</b>	<b>5,9</b>	<b>72,7</b>	<b>27,3</b>

Tabla 14.

2º ciclo de ESO				En %	
Zona	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	%	Centros Públicos	Centros Privados
Norte	1.052	38	3,6	<b>84,2</b>	<b>15,8</b>
Centro	9.102	326	3,6	<b>52,8</b>	<b>47,2</b>
Este	3.502	71	2,0	<b>100</b>	<b>0</b>
Oeste	1.971	137	6,9	<b>99,3</b>	<b>0,7</b>
Sur	5.072	163	3,2	<b>96,9</b>	<b>3,1</b>
<b>Total</b>	<b>20.699</b>	<b>735</b>	<b>3,6</b>	<b>77,4</b>	<b>22,6</b>

Tabla 15.

En la E.S.O. vuelve a repetirse el mismo patrón, aunque en el segundo ciclo encontramos un descenso importante en el total de alumnos de origen extranjero, avisándonos de posibles abandonos que merecen un estudio puntual de su magnitud y posibles causas.

Bachillerato				En %	
Zona	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	%	Centros Públicos	Centros Privados
Norte	749	18	2,0	<b>100</b>	<b>0</b>
Centro	6.214	126	2,0	<b>60,2</b>	<b>39,8</b>
Este	1.988	21	1,0	<b>100</b>	<b>0</b>
Oeste	1.026	30	2,9	<b>100</b>	<b>0</b>
Sur	2.613	34	1,3	<b>94,1</b>	<b>5,9</b>
<b>Total</b>	<b>12.590</b>	<b>229</b>	<b>1,8</b>	<b>77,7</b>	<b>22,3</b>

Tabla 16.

El número de alumnos extranjeros cursando Bachillerato es bastante bajo, igual que en los ciclos formativos, lo que nos informa de la desigualdad ante el acceso a la educación de este colectivo con respecto al autóctono.

Ciclos Formativos				En %	
Zona	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	%	Centros Públicos	Centros Privados
Norte	570	20	3,5	<b>85</b>	<b>15</b>
Centro	3.067	53	1,7	<b>35,9</b>	<b>64,1</b>
Este	1.388	13	0,9	<b>92,3</b>	<b>7,7</b>
Oeste	877	47	5,3	<b>100</b>	<b>0</b>
Sur	1.550	20	1,3	<b>100</b>	<b>0</b>
<b>Total</b>	<b>7.452</b>	<b>153</b>	<b>2,1</b>	<b>75,2</b>	<b>24,8</b>

Tabla 17.

Garantía Social				En %	
Zona	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	%	Centros Públicos	Centros Privados
Norte	60	6	10,0	<b>0</b>	<b>100</b>
Centro	475	38	8,0	<b>21,1</b>	<b>78,9</b>
Este	141	8	5,7	<b>87,5</b>	<b>12,5</b>
Oeste	69	11	4,0	<b>100</b>	<b>0</b>
Sur	420	17	4,0	<b>100</b>	<b>0</b>
<b>Total</b>	<b>1.165</b>	<b>64</b>	<b>5,5</b>	<b>42,2</b>	<b>57,8</b>

Tabla 18.

Si observamos la evolución de los porcentajes de alumnado inmigrante en las distintas etapas educativas en la tabla 19, vemos cómo va descendiendo progresivamente a lo largo de las etapas, con un descenso notable en el 2º ciclo de la ESO que se acentúa en el Bachillerato, se recupera algo en los Ciclos Formativos y vuelve a alcanzar la proporción inicial en los programas de Garantía Social.

E. INFANTIL	5.5 %
E. PRIMARIA	5.1 %
ESO (1er. ciclo)	5.9 %
ESO (2º ciclo)	3.6 %
BACHILLERATO	1.8 %
CICLOS FORMATIVOS	2.1 %
GARANTÍA SOCIAL	5.5 %

Tabla 19.

Esta baja representación de los menores de origen extranjero en los niveles más altos del sistema educativo (no universitario) es un indicador de la escasa integración de este colectivo en la sociedad de acogida, de acuerdo con Heckmann (1999, 11), ya que “el nivel del sistema de formación y cualificación profesional, la posición en el mercado laboral y la situación legal constituyen variables importantes de la integración estructural.” Este aspecto sitúa a la segunda generación de inmigrantes como una subclase que reproduce las condiciones de desigualdad en que sus padres tuvieron que establecerse en España.

A continuación se ofrece, en las tablas 20 a 26, un resumen por zonas más pormenorizado de los datos obtenidos en la encuesta a los centros.

Zona	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS CONCERTADOS		TOTALES			PORCENTAJE DE ALUMNADO EXTRANJERO %		CENTROS		
	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	%	Centros Públicos	Centros Privados	Públicos	Concertados	Total
Norte	1.530	67	113	0	1.643	67	4,1	100	0	15	1	16
Centro	3.518	466	4.391	199	7.909	665	8,4	70,0	30,0	33	39	72
Este	3.174	88	667	4	3.841	92	2,4	95,6	4,4	29	4	33
Oeste	911	62	76	0	987	62	6,3	100	0	11	1	12
Sur	3.919	140	545	5	4.464	145	3,2	96,5	3,5	37	5	42
<b>Total</b>	<b>13.052</b>	<b>823</b>	<b>5.792</b>	<b>208</b>	<b>18.844</b>	<b>1.031</b>	<b>5,5</b>	<b>79,8</b>	<b>20,2</b>	<b>125</b>	<b>50</b>	<b>175</b>

**Tabla 20. Educación Infantil**

Zona	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS CONCERTADOS		TOTALES			PORCENTAJE DE ALUMNADO EXTRANJERO		CENTROS		
	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	%	Centros Públicos	Centros Privados	Públicos	Concertados	Total
Norte	3.397	122	198	0	3.585	122	3,4	100	0	13	1	14
Centro	6.900	844	12.890	599	19.790	1.443	7,3	58,5	41,5	31	48	79
Este	8.268	290	995	9	9.263	299	3,2	97,0	3,0	30	3	33
Oeste	2.466	180	731	3	3.197	183	5,7	98,4	1,6	11	2	13
Sur	9.769	401	2.150	16	11.919	417	3,5	96,2	3,8	38	8	46
<b>Total</b>	<b>30.800</b>	<b>1837</b>	<b>16.954</b>	<b>627</b>	<b>47.754</b>	<b>2.464</b>	<b>5,1</b>	<b>74,6</b>	<b>25,4</b>	<b>123</b>	<b>62</b>	<b>185</b>

**Tabla 21. Educación Primaria**

Zona	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS CONCERTADOS		TOTALES			PORCENTAJE DE ALUMNADO EXTRANJERO %		CENTROS		
	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	%	Centros Públicos	Centros Privados	Públicos	Concertados	Total
Norte	378	15	113	5	491	20	4,1	75	25	6	1	7
Centro	3.007	342	5.690	236	8.697	578	6,6	59,2	40,8	27	50	77
Este	1.909	69	552	4	2.461	73	3,0	94,5	5,5	17	4	21
Oeste	1.820	186	256	6	2.076	192	9,2	96,9	3,1	14	2	16
Sur	3.019	142	829	32	3.848	174	4,5	81,6	18,4	18	7	25
Total	10.133	754	7.440	283	17.573	1.037	5,9	72,7	27,3	82	64	146

**Tabla 22. 1<sup>er</sup> Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria**

Zona	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS CONCERTADOS		TOTALES			PORCENTAJE DE ALUMNADO EXTRANJERO %		CENTROS		
	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	%	Centros Públicos	Centros Privados	Públicos	Concertados	Total
Norte	843	32	209	6	1.052	38	3,6	84,2	15,8	3	2	5
Centro	3.423	172	5.679	154	9.102	326	3,6	52,8	47,2	13	41	54
Este	2.973	71	529	0	3.502	71	2,0	100	0	11	4	15
Oeste	1.798	136	173	1	1.971	137	6,9	99,3	0,7	7	1	8
Sur	4.198	158	874	5	5.072	163	3,2	96,9	3,1	16	7	23
Total	13.235	569	7.464	166	20.699	735	3,6	77,4	22,6	50	55	105

**Tabla 23. 2<sup>o</sup> Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria**

Zona	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS CONCERTADOS		TOTALES			PORCENTAJE DE ALUMNADO EXTRANJERO %		CENTROS		
	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	%	Centros Públicos	Centros Privados	Públicos	Concertados	Total
Norte	585	18	164	0	749	18	2,0	100	0	2	2	4
Centro	2.590	77	3.624	49	6.214	126	2,0	60,2	39,8	10	23	33
Este	1.692	21	296	0	1.988	21	1,0	100	0	8	2	10
Oeste	983	30	43	0	1.026	30	2,9	100	0	5	1	6
Sur	2.368	32	245	2	2.613	34	1,3	94,1	5,9	14	2	16
Total	8.218	178	4.372	51	12.590	229	1,8	77,7	22,3	39	30	69

**Tabla 24. Bachillerato**

Zona	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS CONCERTADOS		TOTALES			PORCENTAJE DE ALUMNADO EXTRANJERO %		CENTROS		
	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	%	Centros Públicos	Centros Privados	Públicos	Concertados	Total
Norte	346	17	224	3	570	20	3,5	85	15	2	1	3
Centro	1.004	19	2.063	34	3.067	53	1,7	35,9	64,1	6	14	20
Este	1.335	12	53	1	1.388	13	0,9	92,3	7,7	6	1	7
Oeste	877	47	0	0	877	47	5,3	100	0	5	0	5
Sur	1.550	20	0	0	1.550	20	1,3	100	0	11	0	11
Total	5.112	115	2.340	38	7.452	153	2,1	75,2	24,8	30	16	46

**Tabla 25. Ciclos Formativos**

Zona	CENTROS PÚBLICOS		CENTROS CONCERTADOS		TOTALES			PORCENTAJE DE ALUMNADO EXTRANJERO %		CENTROS		
	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	Matrícula Total	Alumnado Extranjero	%	Centros Públicos	Centros Privados	Públicos	Concertados	Total
Norte	0	0	60	6	60	6	10,0	0	100	0	1	1
Centro	294	8	181	30	475	38	8,0	21,1	78,9	3	7	10
Este	117	7	24	1	141	8	5,7	87,5	12,5	5	1	6
Oeste	69	11	0	0	69	11	4,0	100	0	3	0	3
Sur	280	17	140	0	420	17	4,0	100	0	10	1	11
Total	760	27	405	37	1.165	64	5,5	42,2	57,8	21	10	31

**Tabla 26. Garantía Social**

#### 4. Referencias bibliográficas y documentales

Carvajal, M.I. y García Sánchez, J. (1999): “Apuntes sobre las cifras de menores extranjeros en España”. En Rev. *Migraciones*, 6.7-18.

Colectivo IOÉ (1999): “La población extranjera menor de edad en España. Una aproximación descriptiva.” En Rev. *Migraciones*, 6. 43-59.

Cuesta Azofra, M<sup>a</sup>. et al. (2000). *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España*. Cuadernos de Información Sindical, 9. Confederación Sindical de Comisiones Obreras. Madrid.

Dirección General de Promoción Educativa. Servicio de Atención a la Diversidad. Programa de Educación Compensatoria: *Escolarización de alumnado inmigrante: curso 1999-2000*. Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid.

----- : *Escolarización de alumnado inmigrante: curso 2000-2001*. Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Heckmann, F. (1999): “Integración y política de integración en Alemania.” En rev. *Migraciones*, 5: 9-24.

Lora-Tamayo, G. (1999): *Extranjeros en la Comunidad de Madrid 1999*. Madrid, Delegación Diocesana de Migraciones-ASTI.

----- (2001): *Extranjeros en Madrid Capital y en la Comunidad. Informe 2000*. Madrid. Delegación Diocesana de Migraciones-ASTI.

USMR-CCOO.(1999): *Población Inmigrante y Educación en la Comunidad de Madrid*. Madrid, Unión Sindical de Madrid Región y Federación Regional de Enseñanza de Comisiones Obreras.

## **II. SISTEMA ALUMNOS**

### **1. Yo, tú, él, ella, ...nosotros y nosotras. Las relaciones entre alumnos de diferentes culturas en los centros y aulas**

Si nos atenemos a la percepción de los docentes, los alumnos y alumnas autóctonos tienden mayoritariamente a considerar a sus iguales de otros países “como otro más”, con la salvedad de los marroquíes a quienes consideran como “inferiores”, según una parte minoritaria del profesorado. No obstante, estas percepciones pueden estar reflejando más que las actitudes del alumnado las de los propios docentes, por lo que matizamos este aspecto con las opiniones directas de los propios alumnos.

Entre el alumnado de E. Primaria consultado no existe discriminación por la etnia o la nacionalidad a la hora de elegir compañeros de juego, tanto en los centros como fuera de ellos, a juzgar por el alto porcentaje de respuestas en las que manifiestan que les “da igual”, dato ratificado en las entrevistas, tanto por los autóctonos como por los de origen extranjero. Es posible que los que han manifestado indiferencia al origen de sus compañeros de juego hayan considerado esta respuesta como lo más adecuado o deseable socialmente. Sin embargo, con alguna excepción, durante las observaciones directas realizadas durante los recreos la composición de los grupos de alumnos y alumnas mayores respondía a los grupos étnicos representados en la escuela y al género, es decir los marroquíes jugaban entre ellos, las marroquíes entre ellas y los españoles y españolas hacían otro tanto, siendo los colectivos portugueses y latinoamericanos los que mejor se mezclaban con los autóctonos. Pero esta tendencia al agrupamiento con los de la misma procedencia, pensamos que no contradice aquella percepción no discriminatoria pues, como Baraja (1993) subraya, lo normal a estas edades es que los

niños y niñas elijan a sus compañeros de juego por afinidad de sexo y grupo étnico<sup>11</sup>, lo que no excluye otras relaciones llegado el caso. A pesar de la aparente ambivalencia, lo que sí nos están diciendo con sus contestaciones es que consideran más deseable socialmente no rechazar a nadie por su origen nacional o étnico.

Sigue mostrándose mayor nivel de integración entre los alumnos de E. Infantil y primeros niveles de E. Primaria a diferencia de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto. Los profesores atribuyen este hecho a diversas variables, como la falta de dominio de la lengua de acogida, el sexo (las niñas mayores marroquíes tienden más a interactuar sólo entre ellas) y el momento de incorporación a la escuela (mejor integración si se incorporan a principios de curso y a edades más tempranas).

A medida que se avanza en la edad de los escolares la interrelación cultural en espacios fuera de los centros educativos tiende a disminuir, y a manifestarse cierta indiferencia ante conductas discriminatorias hacia los extranjeros. Así, al preguntarles qué harían si no dejasen entrar en un bar a un chico que va con ellos por tener rasgos étnicos diferentes a los nuestros, entre los que contestan que “le da lo mismo” (41%), o que “lo sienten pero entran igual” (24%) suman un elevado porcentaje (65%). De los que dicen que entrarían a pesar de todo, las tres cuartas partes son españoles. Así mismo, ante hechos violentos de contenido racista como los acaecidos en El Ejido, aunque mayoritariamente se manifiestan en contra, hay un 14% (de los que más de la mitad son nativos) a quienes les parece que había razones para hacerlo. Esto ratifica lo que otros estudios han revelado<sup>12</sup>, en el sentido de que, si bien la mayoría de los jóvenes y adolescentes españoles no son racistas, no por ello deja de ser preocupante que exista una significativa proporción (entre el 10% y el 14%) –aunque de tendencia descendente– que se manifiesta hostil hacia el extranjero y los grupos étnicos minoritarios. En

---

<sup>11</sup> “En una gran parte de los trabajos llevados a cabo, (...) se encuentra una tendencia que aumenta con la edad a elegir como amigos a compañeros del mismo sexo y grupo étnico (Bartell, Bartell y Grim, 1973; Allen y Schofield, 1981); tendencia que se acentúa especialmente en la adolescencia. Para explicarnos esto conviene tener en cuenta que la construcción de la identidad personal es una tarea evolutiva que se realiza fundamentalmente a esta edad y en la interacción con amigos; interacción que parece requerir un alto grado de semejanza entre uno mismo y el otro. Por otra parte, en la adolescencia aumenta, como consecuencia del egocentrismo epistemológico (Chandler, 1978), la necesidad de identidad grupal que a veces puede ser establecida excluyendo a determinados individuos o en contra de determinados grupos (Allen y Schofield, 1981)” (Baraja, 1993: 79).

<sup>12</sup> En los trabajos de Calvo Buezas, T. (2000), la encuesta realizada en 1997 entre alumnos españoles no universitarios refleja que un 27.1 % expulsaría a los gitanos y un 24.1 % a moros y árabes. No obstante, estos resultados muestran una tendencia a la baja con respecto a los estudios anteriores realizados por el mismo autor.

cambio, son muy objetivos a la hora fijar criterios para valorar a las personas independientemente del origen nacional o étnico. Si se les pregunta en qué se fijarían para conceder un puesto de trabajo, mayoritariamente dirán que en las cualidades personales y la preparación antes que en la nacionalidad o el grupo étnico.

Como conclusión, se puede afirmar que, en general, la actitud de los escolares objeto de nuestra indagación no es discriminatoria hacia sus iguales de distinta procedencia, aunque existe cierta confusión por parte de un reducido grupo que adopta actitudes de indiferencia o justificación ante conductas claramente xenófobas, de las que habría que valorar su posible origen en los mensajes que muchas veces lanzan determinados líderes de opinión y el tratamiento alarmista -cuando no claramente racista- de todo lo relacionado con la inmigración que frecuentemente hacen los medios de comunicación.

## **2. Cómo actúa el intercambio cultural sobre el alumnado**

La exposición a culturas distintas a la familiar a través de compañeros de distintas procedencias hace que los alumnos y alumnas se benefician de conocimientos y elementos culturales más diversificados y numerosos: a los propios suman los que les aportan sus compañeros de clase. Este conocimiento es mayor en los niños de origen extranjero. Esto se verifica en los resultados de la encuesta: los niños y niñas de origen extranjero conocen más juegos, canciones, cuentos e historias, vocabulario, etc. de culturas distintas a la materna que sus iguales autóctonos. En la ESO este tipo de conocimientos baja con respecto a la etapa anterior, pero sigue siendo superior entre los estudiantes extranjeros. En cuanto al origen de las historias o canciones predomina el europeo. En la E. Primaria destaca el mayor peso específico de las familias como fuente primera de transmisión oral de muchas de sus tradiciones y costumbres frente al protagonismo de la escuela entre los alumnos nativos. En cambio, en la E.S.O. parece ser la escuela el primer agente de trasmisión de estos elementos culturales, seguida por los amigos y, sólo en último lugar, la familia. Pero tal conocimiento e intercambio cultural se produce en mayor medida en las aulas cuando se planifica, surgiendo espontáneamente entre los alumnos en menos ocasiones.

La mayor parte de los estudiantes autóctonos de Secundaria desconocen grupos musicales del Tercer Mundo, mientras que los extranjeros, mayoritariamente, dicen conocer e identifican algunos. El medio de transmisión preferente, en el caso de los españoles, son los medios de comunicación seguido por los amigos. Este hecho aporta alguna explicación a su desconocimiento de la música del Tercer Mundo, ya que el mercado audiovisual, perteneciente al mundo desarrollado, difunde preferentemente la cultura musical hegemónica. Paradójicamente, el sistema educativo parece no fomentar el interés por la música de otras culturas, cuando éste es un medio de comunicación al que los adolescentes están especialmente abiertos.

### 3. Babel en las aulas. El multilingüismo como norma

La escuela es uno de los ámbitos principales donde los alumnos acceden a otras lenguas distintas de la materna. En la mayoría de los casos, especialmente en los cursos superiores, a los estudiantes no hispanohablantes el desconocimiento del español les dificulta su aprendizaje académico.

	Lengua país de origen	Lengua materna	Segunda lengua	Lengua vehicular	Lengua extranjera
GRUPO A	Castellano	Castellano	-----	Castellano	Inglés
GRUPO B	Portugués	Portugués	Castellano	Castellano	Inglés
GRUPO C	Marroquí	Tamazigh Chelha Árabe	Francés Árabe	Castellano	Inglés
GRUPO D	Filipinos, Ucranios, Armenios, Rusos, etc.	Varios	Varios	Castellano	Inglés

**Cuadro 2: Lenguas del CRA** (Estudio de caso A)

Los nacidos en España y llegados en edades muy tempranas muestran mayor dominio de la lengua y la cultura española. También hay que subrayar el intercambio lingüístico producido por el plurilingüismo. Un 10% del alumnado nativo y el 37% de los extranjeros conocen palabras o frases de idiomas distintos al materno. A ello también contribuyen los medios de comunicación, sobre todo la televisión, a través de la

publicidad y los dibujos animados, etc.<sup>13</sup> Es frecuente entre los alumnos y alumnas inmigrantes que posean competencias lingüísticas pluriglósicas, muchas veces ignoradas o no valoradas por el profesorado<sup>14</sup>. Por ejemplo, en el caso A, se dan cuatro tipos de alumnos en relación con las lenguas, como refleja el cuadro 2.

Si observamos el caso del grupo C, muchos alumnos marroquíes están manejando simultáneamente hasta cinco sistemas: el tamazigh (beréber) u otro hablado en la familia, el castellano que adquiere en la escuela y en el que se socializa, el árabe que aprende en la misma, el inglés que también forma parte del currículo, ...e incluso, hay quienes aprendieron francés en su país.

Aunque más adelante dedicamos un apartado específico a la enseñanza de la lengua española a los alumnos extranjeros, hemos constatado que se sigue el mismo modelo que si se tratase de enseñar la lengua materna. Igualmente, aunque en menor medida en los centros de E. Primaria, esta tarea suele recaer exclusivamente en el profesorado de E. Compensatoria. En algunos centros<sup>15</sup> hemos comprobado las ventajas de elaborar un plan de enseñanza del Lenguaje que implique a todos los docentes.

En muchas ocasiones hemos observado cómo los niños y niñas extranjeros que empiezan a dominar el español hacían de intérpretes de sus compañeros<sup>16</sup>, mediación que suele ser poco aprovechada por el profesorado. En las ocasiones que les hemos visto utilizar este recurso de manera intencional, los resultados han sido satisfactorios, en el sentido de haber permitido a estos alumnos participar de las actividades de aprendizaje de todo el grupo, condición indispensable para su integración escolar.<sup>17</sup>

Cuando el centro ofrece oportunidades de contacto con otras lenguas presentes en él, los alumnos se familiarizan fácilmente con términos y frases usuales como saludos, nombre de objetos y espacios cotidianos, etc. Incluso hay alumnos autóctonos

---

<sup>13</sup> A pesar de la (mala) costumbre de doblar al castellano las películas extranjeras, lo que no favorece la familiarización con otros idiomas y culturas.

<sup>14</sup> De acuerdo con Karagiorges (1983, citado por Pujol, 1992,) "...el profesorado de los países de acogida, deberá, cada vez más, ser capaz de conceder el crédito que merecen los conocimientos lingüísticos de estos niños, así como la experiencia de vida que traen consigo a la escuela."

<sup>15</sup> Estudio de caso A.

<sup>16</sup> Estudios de caso A y C.

<sup>17</sup> García Fernández, J.A. (1993).

que asisten a clases de árabe, si se oferta esta posibilidad como alternativa a la religión católica<sup>18</sup>. La señalización de las distintas dependencias de los centros con letreros en los idiomas mayoritarios presentes (español, marroquí, portugués, así como mediante fotos significativas) es un medio que hemos visto en algunos colegios públicos<sup>19</sup> que familiariza al alumnado con el plurilingüismo y la multiculturalidad, al mismo tiempo que personaliza el espacio y facilita su dominio. También hemos podido comprobar el positivo efecto de la presencia en el aula de libros de lectura y material didáctico en los distintos idiomas presentes. Tanto los alumnos autóctonos como los de origen extranjero mostraron interés por estos materiales, al mismo tiempo que mejoraba la autoestima de los últimos, al ver su cultura de origen valorada. Igualmente, cuando se facilita la información a las familias extranjeras en sus propios idiomas, evitando así su exclusión como miembros de la comunidad y lanzando el mensaje implícito de reconocimiento de su cultura, extremos que hemos podido comprobar mediante el estudio de caso A.

En resumen, para los alumnos no hispanohablantes el desconocimiento del castellano, inicialmente es un obstáculo para su aprendizaje académico e integración, difícilmente superable sin una adecuada intervención específica en la adquisición de la L2. Sin embargo, contando con los recursos necesarios y una adecuada planificación del desarrollo de la comunicación, tanto en el currículo explícito como en el oculto, la diversidad lingüística que aporta este alumnado es un nuevo potencial de enriquecimiento comunicacional para toda la comunidad escolar, que se debería aprovechar mejor.

---

<sup>18</sup> Estudio de caso A.

#### **4. Actitudes del alumnado extranjero hacia la escuela**

La escuela es quizás el espacio donde el colectivo inmigrante encuentra mejor acogida. Para muchos menores es un espacio seguro y que les permite acceder a la sociedad de llegada. Esto hace que, en general, muestren una buena actitud hacia ella. Así, aquellos alumnos entrevistados que provienen de Marruecos, Portugal y algunos países latinoamericanos prefieren la escuela española a la del país de origen. Esto probablemente se deba, por una parte, a una buena relación con el profesorado actual frente a la mayor rigidez de las relaciones profesor-alumno en los sistemas educativos de estos países. Algunos lo expresan con frases como “porque aquí no pegan”, “porque enseñan mejor”, etc.<sup>20</sup> En esta actitud juega un papel primordial cómo perciben las de sus profesores hacia ellos, no siempre positivas, por lo que debemos establecer diferencias al respecto. Cuando éstos tratan a los alumnos con respeto y afecto velando porque los estudiantes se sientan cómodos y a gusto, sus relaciones con los profesores, directivos y el personal de apoyo son bastante cordiales<sup>21</sup> y la actitud hacia la escuela, positiva. La organización del trabajo en el aula y las estrategias didácticas también contribuyen a esta percepción positiva, cuando favorecen la interacción entre los estudiantes. Estrategias didácticas cooperativas como la ayuda entre iguales, el trabajo en equipos cooperativos, los climas de aula seguros y positivos afectivamente facilitan actitudes favorables a la escuela y el aprendizaje, como documenta la abundantemente investigación sobre integración escolar<sup>22</sup>. En cambio, en ambientes rígidos, con escasa o nula interacción entre iguales y con relaciones exclusivamente formales y distantes entre profesores y alumnos<sup>23</sup> suelen aumentar las actitudes de rechazo hacia la escuela y el aprendizaje.

El colectivo marroquí es uno de los más desfavorecidos, presentando carencias importantes en muchos casos en que viven solos con el padre y algún hermano varón más, mientras la madre y el resto de la familia queda en Marruecos. En estos casos el colegio se convierte en el único lugar donde se encuentran recogidos y protegidos, debido a las largas jornadas laborales de los padres. En otros casos la asistencia a las

---

<sup>19</sup> Estudios de caso A y C.

<sup>20</sup> Estudio de caso A.

<sup>21</sup> Estudio de caso A.

<sup>22</sup> Por ejemplo, Allport, G.W. (1954); Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1983); Slavin, R. (1987); Díaz-Aguado, M.J. (1988); García Fernández, J.A. (1993; 1994); Baraja, A. (1993).

<sup>23</sup> Estudio de caso B.

clases es irregular por ayudar a sus familias durante las campañas agrícolas. Las expectativas de los padres se suelen limitar a que adquieran la lengua y conocimientos básicos de la cultura de acogida para que se incorporen cuanto antes al mundo laboral y ayudar así económicamente a la familia.

## **5. Dificultades del alumnado inmigrante. La coartada de la diferencia cultural**

A juzgar por la apreciación de los docentes, aproximadamente la mitad de este alumnado presenta problemas de aprendizaje, seguido de problemas de integración, que atribuyen principalmente al desconocimiento de la lengua vehicular del currículo y el bajo nivel de escolarización inicial. No obstante hay que cuestionarse si, en todos los casos, estas dificultades están más relacionadas con las causas atribuidas que con el desconocimiento por parte de la escuela de los antecedentes escolares de estos alumnos, en el primer caso, y con las prácticas educativas resistentes a adaptarse a las necesidades de sus alumnos, así como con las bajas expectativas de sus profesores hacia ellos, especialmente en la ESO. Expectativas que no suelen ir más allá de la “integración a la cultura mayoritaria” (¿asimilación?), y de que consigan los objetivos académicos, siendo minoritarios los profesores que mantienen altas expectativas hacia ellos.

Desde la óptica docente los alumnos inmigrantes que presentan mayores dificultades son los que no dominan la lengua española, los que han tenido una escolaridad irregular previa, y los que se incorporan a lo largo del curso escolar, como reflejan los resultados de las encuestas, las entrevistas y los estudios de caso. Cuanto mayor es la edad de incorporación, son percibidos como más problemáticos, como manifiesta una profesora entrevistada: “Un aspecto clave para una mejor adaptación es la edad. Los niños pequeños no tienen problemas”, mientras que otro colega se expresa así: “Los alumnos mayores no se enteran de nada, no tienen autonomía para trabajar.”

Para el profesorado las principales dificultades pueden agruparse en las siguientes categorías:

- a) Alumnos que no manejan la lengua española: marroquíes, asiáticos, europeos del Este, chinos y portugueses.
- b) Alumnos con una escolaridad previa irregular o que presentan un desfase escolar

significativo.

- c) Alumnos que se incorporan al colegio a lo largo del curso escolar.
- d) Alumnos que desaparecen temporadas del colegio porque las familias se trasladan a otro lugar para trabajar y después se incorporan a las clases (en muchas ocasiones los alumnos más mayores, ni siquiera vuelven al colegio).

Además de la natural dificultad en Lengua Española, señalan las Matemáticas como el área en la que encuentran mayor dificultad. En cambio, en Lengua Extranjera (Inglés o Francés), apenas encuentran dificultad, lo que algunos profesores que imparten dicha materia atribuyen al mayor desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños y niñas extranjeros, al estar haciendo un aprendizaje lingüístico múltiple, con frecuentes transferencias de estrategias y desarrollo de destrezas comunicativas.

El autoconcepto del alumnado inmigrante, en general, no es muy alto, dato reflejado tanto en las encuestas y en las entrevistas a profesores, como por observación durante los estudios de caso. Suelen rechazar que se les considere diferentes<sup>24</sup>, llegando incluso a conductas de evitación para que no se les identifique con sus orígenes. Por poner un ejemplo, a algunos que se expresan perfectamente en español les cuesta participar en clase y no quieren contar costumbres de sus países<sup>25</sup>. La explicación de esto habría que buscarla, entre otras causas, en la escasa representación de sus culturas en el medio escolar, lo que se traduce automáticamente en su desvalorización. Cuando estas culturas están ausentes en el currículo –o explícitamente infravaloradas- y en la vida cotidiana del centro escolar, pero presentes en las aulas a través de alumnos portadores de las mismas, es inevitable que éstos perciban el mensaje descalificador que acaban por interiorizar en su identidad personal. Otra explicación complementaria la encontramos en la aportada por Camilleri (1992) refiriéndose al conflicto vivido por muchos hijos de inmigrantes en la construcción de sus identidades como resultado de la contradicción a que se ven sometidos<sup>26</sup>: entre la deculturación en la tradición de sus mayores y su aculturación en la sociedad de acogida, que genera sentimientos de

---

<sup>24</sup> Cuando el contexto no valora igualmente todas las culturas, la diferencia se convierte en desigualdad.

<sup>25</sup> Estudios de caso B y C.

<sup>26</sup> Tales conflictos “Obedecen a un esquema constante: por un lado empujan al niño a triunfar en la sociedad de residencia, o sea, a salir del universo de origen; pero, a la vez, le culpabilizan si lo consigue y le hacen vivir el éxito escolar como una traición.” (Camilleri, 1992: 37).

culpabilidad por ello, como desde la Psicología explica la teoría del *proceso de duelo migratorio* (Tizón y cols., 1988)<sup>27</sup>.

Hemos observado bastantes alumnos con cierto desarraigo familiar. Se trata de aquéllos que se quedaron en su día con algún familiar en su país de origen, debido a que su madre o ambos padres se vinieron a España a trabajar y en cuanto pudieron se los trajeron y los escolarizaron. En otros casos, sobre todo en varones procedentes de Marruecos, hay bastantes que presentan carencias importantes –nutricionales, cuidado personal, afecto materno, etc.- permaneciendo durante prácticamente todo el día solos, ya que viven únicamente con el padre y algún hermano varón más, mientras la madre y el resto de la familia queda en Marruecos. Suelen ser descritos por sus profesores como alumnos conflictivos (mal comportamiento, les resulta difícil o no quieren aceptar normas. Rechazan la autoridad de sus padres al tener un sentimiento de abandono y al haberles obligado a dejar su entorno, lo que traduce en un rechazo a la escuela. Son inquietos, les resulta difícil prestar atención durante mucho tiempo, se aburren y molestan a otros compañeros, etc.), sin hábitos de trabajo intelectual, ni hábitos de organización.

Por todo ello, en alumnos que se incorporan con cierta edad a la escuela es necesario el estudio personalizado no sólo de las formas de vida en sus países de origen, costumbres, valores, etc., sino también del entorno vital e inmediato en que estos niños se han desarrollado como personas. Cómo pueden influir estas formas de vida y a qué nos conduce su desconocimiento puede verse reflejado en la siguiente anécdota que nos refirió un profesor<sup>28</sup>:

“nos encontramos alumnos que vivían en aldeas alejadas de la escuela y debían recorrer varios kilómetros por caminos de tierra que, cuando llovía, eran intransitables, así cuando se incorporaron al colegio en Madrid, los días de lluvia directamente no iban al colegio. No sólo ellos no preguntaron, sino que nadie en su entorno familiar se preocupó por la no asistencia al colegio”,

---

<sup>27</sup> “...las personas y familias que se desplazan a vivir a un nuevo lugar se enfrentan a una serie de emociones, ansiedades, sentimientos y defensas psicológicas derivadas del cambio y, por lo tanto, puestas en marcha por la separación y las pérdidas. Ese conjunto de emociones y pensamientos, de cogniciones, configuran lo que hemos llamado el *proceso de duelo migratorio*. Como todo duelo importante, el duelo migratorio ha de ser considerado como un factor de riesgo psicológico y psicosocial” (Sáiz y Tizón, 1994).

<sup>28</sup> Estudio de caso B.

en cuanto a los profesores debieron pasar unos cuantos días de lluvia hasta que se percatasen del absentismo de sus alumnos y les preguntaron.

A qué se deban las dificultades escolares de estos menores es algo que habría que estudiar en mayor profundidad sobre el propio terreno. La atribución al diferencial cultural está cuestionada desde que en los años 70 varios sociólogos lo atribuyesen a factores socioeconómicos<sup>29</sup>. Esta otra interpretación tiene consecuencias fundamentales para la conceptualización de las dificultades escolares de los inmigrantes pues, como afirma Camilleri (1992, 34) hace “hincapié, legítimamente, en el aspecto socioeconómico de la cuestión que frecuentemente se había descuidado, si no ocultado, para servirse de la cultura como una coartada. Pero también ha permitido comprobar que la variante económica, no sólo no excluye la variable cultural, sino que la integra. Y, finalmente, ha llevado a descubrir que esta última funciona tanto sobre los nacionales como sobre los inmigrantes.” Efectivamente, el 91,4 % de los escolares extranjeros en la escuela madrileña provienen de países subdesarrollados, por lo que se trata de inmigrantes económicos.

Tratar de explicar sus dificultades por la cultura del país o etnia de procedencia forma parte de la ceguera voluntaria a los factores socioeconómicos y a las desventajas en que sitúa la escuela a quienes carecen de medios, puesto que también son portadores de la cultura de la pobreza y su forma de relacionarse con la cultura escolar se hace desde ella tanto como desde la del país de origen. A veces la xenofobia está encubriendo lo que, con acierto, Adela Cortina ha dado en llamar *aporofobia*<sup>30</sup>, el miedo o rechazo al que carece de poder económico. La disonancia entre la cultura escolar y la cultura de los desposeídos, sin duda dificulta el éxito escolar de éstos.

No obstante, como Lerena (1976) dejó escrito, mediante el *discurso del handicap* se trata de dar una explicación a las dificultades escolares del alumnado en desventaja socioeconómica, situando las causas en sus carencias, como algo inherente a

---

<sup>29</sup> Esta teoría parte de la comprobación de que no existe más fracaso escolar entre los alumnos inmigrantes que entre los autóctonos económicamente desfavorecidos. Como varios sociólogos (Bernstein, Bourdieu, Gintis ...entre otros) mantienen, las personas reaccionan a su condición económica desfavorable elaborando un sistema específico de representaciones, motivaciones, actitudes y valores en función de las obligaciones que resultan de esta condición. Esta formación equivale a una subcultura –la de la pobreza– diferente y, a menudo, opuesta a la escolar y, por ende, a la del grupo social hegemónico.

<sup>30</sup> Cortina, A., en El País, 7-3-2000

los propios sujetos. Éstos –según este discurso- no tienen medios económicos, no tienen interés, no tienen aspiraciones ni aptitudes, ...en suma, se trata del grupo de los desfavorecidos, cuya cultura se define por un catálogo de carencias y faltas. Hacer este listado negativo impide el reconocimiento de lo que sí tienen: no menos vocabulario, sino otro lenguaje; no menos motivación, sino otros intereses; no menos aptitudes, sino otras capacidades, aspiraciones, otro *ethos*. Lo que es más importante –y al mismo tiempo el fundamento de tal forma de razonar- deja intacto al sistema, cuando aquellas carencias no son ni anteriores ni externas a la escuela y a la cultura dominante, sino producto de los patrones y criterios que ella trata de imponer. En efecto, los buenos y malos alumnos no los produce el hecho de ser portador de una cultura distinta o la familia, sino que son el resultado de una producción ideológica que ha hecho posible la distinción valorativa entre mano y cerebro, teoría y práctica, culturas *superiores* y culturas *inferiores*.

## 6. Referencias bibliográficas

- Allport, G.W. (1954): *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Baraja, A. (1993): “El prejuicio en la interacción entre compañeros”. En *Interacción educativa y desventaja sociocultural: Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: C.I.D.E. 74-91.
- Calvo Buezas, T. (2000): *Inmigración y racismo. Así sienten los jóvenes del s. XXI*. Madrid, Cauce.
- Camilleri, C. (1992): “El problema de los efectos propios de la cultura en la escolaridad de los jóvenes nacidos de inmigrantes en Europa”. En Siguán, M.: *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. ICE Universitat de Narcelona/Horsori. 33-42.
- Cortina, A. (1999): “Aporofobia”. En diario *El País*, 7-3-2000.
- Díaz-Aguado, M.J. (1988): *La interacción entre compañeros un modelo de intervención psicoeducativa*. Madrid: C.I.D.E.
- García Fernández, J.A. (1993): *Interacción entre iguales en entornos de integración escolar. Un ensayo de desarrollo profesional con profesores de E. Infantil y E.G.B.* Tesis doctoral. Madrid: U.C.M.
- (1994): *Competencia social y currículo*. Madrid: Alambra-Longman.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1983): “Effects of co-operative, competitive, and individualistic learning experiences on social development”. Rev. *Exceptional Children*, 49. 323-329.
- Johnson, W., Johnson, R.T. y Johnson E. (1995): *Los nuevos círculos de aprendizaje. Cooperación en el salón de clase y en la escuela*. Alexandria, Virginia (EE UU): ASCD.
- Lerena, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- Pujol, M. (1992): “Didáctica de las lenguas y movimientos migratorios.” En Siguán, M. (coord.): *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE/Horsori. 43-55.
- Sáiz, F. y Tizón, J.L. (1994): “Infancia y Migración”. En revista *In-fan-cia*, marzo-abril, 1994, 35-40.
- Slavin, R. (1987): “Developmental and Motivational Perspectives on Cooperative Learning: A reconciliation”. Rev. *Child Development*, 58. 1161-1167.

### **III. SISTEMA FAMILIAR**

#### **1. Las familias**

Son cada vez más numerosas las investigaciones que señalan que la participación de la familia en la vida escolar no es sólo importante sino necesaria para el mejor funcionamiento de la escuela<sup>31</sup>. El nexo escuela-comunidad fortalece las relaciones entre ambos sectores favoreciendo el desarrollo académico, emocional y social de los alumnos y de todos aquellos implicados en ello. Las aportaciones de los miembros de la comunidad fortalecen los currículos y proveen recursos para la implantación de los mismos creando una visión real y práctica de la cultura de la comunidad. En el caso específico de la educación intercultural, esta relación se hace urgente porque es precisamente a través de las propias familias que la escuela puede obtener información valiosa sobre el alumnado y sus entornos familiares como son los antecedentes escolares de los alumnos, las características específicas de las familias así como las similitudes y diferencias entre las culturas que interactúan en los centros. Sin embargo, y a pesar de la importancia de esto, la realidad participativa de las familias en los entornos escolares españoles se reduce a las actividades extraescolares<sup>32</sup>, reuniones

---

<sup>31</sup> Abalde Paz: 1999; Almeida: 1990; Cataldo: 1991; García Checa: 1991; Martín Moreno: 1996; San Fabián: 1994. Estas investigaciones puntualizan los beneficios de la participación del colectivo de los padres en los aspectos organizativos del centro y del aula. Una de las ventajas de la inclusión de los padres es que se promueven las prácticas democráticas dentro de la escuela.

<sup>32</sup> Actividades lúdicas con muy poco valor formativo y asignadas habitualmente al colectivo de los padres

individuales entre tutores y padres, actividades de las AMPA y a su escasa representación en los Consejos Escolares.

Los colegios públicos y concertados de la CAM investigados no fueron la excepción a la regla. A través de las muchas intervenciones, entrevistas, cuestionarios y demás modos investigadores pudimos corroborar que, en la mayoría de los casos, los profesores y directivos se ven como expertos de los *asuntos académicos* y entienden la participación de los padres como una *intromisión* a su labor, manteniéndolos al margen de las actividades formales de la escuela. El tipo de participación en los centros se reduce a la de rendición de cuentas por parte de los docentes hacia el colectivo de padres y éste a su vez, se mantiene en un estado de *seudo-participación*<sup>33</sup> en donde se les informa y asesora sobre la mejor educación para sus hijos sin tener mucho que decir al respecto. Estos aspectos se agudizan con las familias de estudiantes inmigrantes por la limitada información que se tiene de ellas, las situaciones personales, sociales y económicas que las rodean, los compromisos de trabajo y los horarios laborales de muchas de ellas y, sobre todo, por los prejuicios arraigados en la sociedad española en donde se les mira como *gente con poca educación*. Los colectivos minoritarios más afectados son los provenientes de las culturas no hispano parlantes pues, además de lo dicho anteriormente, hay que añadir el desconocimiento de la lengua española por parte de algunas familias que dificulta el entendimiento y la comunicación entre la escuela y el hogar. Esta aseveración queda claramente demostrada en las respuestas a los cuestionarios por parte de los profesores de colegios públicos y concertados en donde un 63% de los docentes afirma que se relaciona poco con las familias de sus alumnos de origen extranjero y un 23% acepta que no se relaciona con las mismas.

Otro dato interesante es el que un 83% de los profesores respondió que las familias acuden a la escuela, en su gran mayoría, a petición de los tutores de los alumnos y no por iniciativa propia, atribuyendo la pobreza participativa de este colectivo en los centros a la inercia de los propios padres. En las entrevistas realizadas a los profesores afirman que los padres *son pocos accesibles y dan menos importancia a la educación de sus hijos*<sup>34</sup>. Por su parte, las madres y los padres se sienten como meros observadores de la educación de sus hijos y, en ocasiones, se quejan de la falta de

---

<sup>33</sup> Pateman: 1970 citado en Fernández Enguita: 1993.

<sup>34</sup> Estudio Caso B

información que reciben de la escuela y de la inacción de algunos de los padres en los asuntos referentes a las decisiones educativas de sus hijos<sup>35</sup>. Hay que preguntarse entonces, ¿Cuáles son las iniciativas propuestas por los centros para fomentar la participación e integración de los padres y de las madres en las prácticas escolares? En muchos de los casos observados la comunicación de la escuela hacia los padres es a través de boletines informativos, notas escritas enviadas con los alumnos o por medio de los representantes de los Consejos Escolares. En el caso de los padres que no dominan el español estas instancias de comunicación son inapropiadas y deberían tomarse en cuenta pues se desvirtúa cualquier intento de comunicación entre el centro y el hogar. Cabe señalar que en algunos de los centros ha habido algún intento de formalizar una Escuela de Padres en donde, entre otras, se le enseñara destrezas básicas de la lengua española a aquellos padres no hispano parlantes. Sin embargo, y muy a pesar, esta iniciativa no se ha consolidado quedándose únicamente en la buena intención más no en la realización de las mismas<sup>36</sup>.

Un elemento que en muchas instancias se obvia o no se maximiza dentro de las prácticas escolares es la utilización de los mismos padres como mediadores o traductores dentro de los centros escolares. En aquellos centros que tienen poblaciones no hispano parlantes como lo son los portugueses, marroquíes, rumanos u otros, podría considerarse la aportación de ciertas madres y padres para servir de traductores entre las familias y la escuela e inclusive en la sala de clases entre profesores, padres y alumnos. Igualmente beneficioso sería la intervención de las madres o padres como mediadores entre el hogar y la escuela pues ayudarían al mejor entendimiento de las culturas que interactúan en los centros. En este contexto hay que resaltar la labor que realizan ciertas organizaciones, plataformas o instituciones comunitarias<sup>37</sup> en donde participan diferentes profesionales de la educación, del trabajo social, representantes vecinales, municipales, mediadores y otros, con el propósito, entre otros, de favorecer la integración y participación de grupos minoritarios en las comunidades autóctonas.

Todos estos elementos están relacionados al Plan de Acogida de los Centros y podrían estipularse en el mismo, pero, ¿Cómo se dan los procesos de acogida en cada

---

<sup>35</sup> Estudio Caso A

<sup>36</sup> Estudios Casos A y B

escuela? El sistema de acogida de los centros observados, en muchas ocasiones, facilita el que los alumnos se sientan cómodos y aceptados en sus primeros contactos con las escuelas. En algunos de los centros se asigna a un grupo de profesores que sirve de puente entre la escuela y las familias para la inserción de éstas en los centros. Sin embargo, estas medidas se quedan cortas pues sólo representan actividades al inicio del curso escolar obviándose el que los procesos de acogida no sólo responden al comienzo del año sino que deberían favorecer la integración de alumnos inmigrantes durante todo el transcurso de los ciclos escolares. En otros casos, el plan de acogida se queda en el mero *papeleo administrativo* sin tener mayor repercusión en la implementación del mismo.

El *aparente* desánimo o dejadez por parte del colectivo de los padres hacia las actividades escolares podría responder a diferentes factores. Primero, hay que considerar la tradición participativa de los centros en donde enmarcados dentro de *modelos educativos de mercado*<sup>37</sup>, se acostumbra a ignorar las opiniones de los colectivos de menor poder dentro de las estructuras escolares y se toman las decisiones sin contar con ellos. Otro factor a tener en cuenta es la poca consideración que se tiene con las familias a la hora de decidir las facilidades y los horarios de reuniones y actividades escolares. En muchas ocasiones las mismas coinciden con los horarios laborales de las familias imposibilitándose así su participación. En el caso específico de las familias de estudiantes inmigrantes, especialmente las familias marroquíes, los alumnos se encuentran viviendo en España sólo con sus padres, formando familias desintegradas a las que se les hace aún más difícil abandonar sus obligaciones familiares<sup>39</sup>. En muchas instancias, los alumnos están obligados a asumir las responsabilidades de las *madres ausentes*.

En la entrevistas los padres y madres señalaron que perciben cierta actitud de rechazo por parte de los docentes y el equipo directivo. Quizás el ejemplo más significativo que demuestra dicha actitud es el discurso, a veces implícito y en otras ocasiones explícitas, en donde por un lado se les invita a que participen de las

---

<sup>37</sup> Como es el caso del M.P.D.L. (Movimiento por la Paz y el Desarme y la Libertad) en la Mancomunidad de la Sierra Oeste

<sup>38</sup> Bridges & Vincent citados en Gimeno Sacristán: 1998

<sup>39</sup> Estudio Caso A

actividades escolares pero se les impide la entrada física a la misma al restringirse su entrada a los portones del centro<sup>40</sup>. Es desde esta postura que se espera la participación del colectivo de los padres, desde afuera.

En cuanto a la participación de los padres en los Consejos Escolares, lo observado no se aleja demasiado de lo que recogen las investigaciones al respecto<sup>41</sup>. La representación de los miembros de las familias en los Consejos Escolares es desnivelada con marcada proporción a favor de los docentes y el equipo directivo. El grado de participación del director es mayor al resto de los miembros del Consejo, favoreciendo el abuso del poder. Los temas tratados en las reuniones del Consejo Escolar se reducen a la aprobación formal de informes y a la asignación de actividades extraescolares al colectivo de los padres. En muchos casos se aprecia palpablemente un ambiente de desconfianza sobre las aportaciones de los padres en los ámbitos escolares y éste colectivo está consciente de ello. Las madres y los padres entienden que su participación está limitada por el escaso acceso que tiene a la escuela, los horarios laborales, la poca información que reciben, la *desventaja profesional* frente a los docentes y la politización de los grupos que representan. Esto oscurece todas las posibilidades que encierran los Consejos Escolares como espacios para la práctica democrática de los centros.

En entrevistas realizadas con las madres y padres de algunos de los centros<sup>42</sup> constatamos que, en términos de la integración de los alumnos extranjeros a las aulas escolares, existen dos vertientes dentro del colectivo de los padres; aquellos que favorecen la educación intercultural por el enriquecimiento cultural del que se benefician sus hijos y otros que sustentan que *los extranjeros no se mezclan* y a ello se debe su marginación dentro de las comunidades a las que pertenecen<sup>43</sup>. No podemos desligar este tipo de concepción de tinte racista o xenofóbica del contexto histórico y social en el que se dan pues responden al modelo de sociedad español al que pertenecemos. Este rechazo, por parte de la población autóctona, se refleja no sólo por

---

<sup>40</sup> Estudio Caso B

<sup>41</sup> Feito Alonso, 1992, Fernández Enguita: 1993, García Garrido: 2000, Gil Villa: 1992, Santos Guerra: 1999. Estas investigaciones representativas de las diferentes Comunidades Autónomas españolas señalan la pobreza participativa del colectivo de los padres en los entornos escolares, específicamente en los Consejos Escolares.

<sup>42</sup> Estudio Caso A

<sup>43</sup> Estudio Caso A

los comentarios de los padres entrevistados sino también en las pintadas en las escuelas y en los entornos comunitarios con textos como *moros no o limpieza étnica*<sup>44</sup> y, más que nada, por la pasividad mostrada por el gobierno municipal para borrar o limpiar las mismas. Cabe señalar que en uno de los Colegios Públicos observados el equipo docente decidió eliminar las pintadas en una de las fachadas del centro mediante la pintura de murales por el alumnado. Reconocemos que aunque positiva esta medida no es suficiente y las instituciones gubernamentales tienen que asumir un rol mucho más activo para así favorecer la integración de las minorías étnicas que inciden en las escuelas y en las comunidades.

No puede pasar desapercibido que a raíz de los foros de discusión y Jornadas de Educación Intercultural celebradas en algunos de los centros y como consecuencia, directa e indirecta, del proceso de Investigación-Acción, se percibe un cambio de actitud en algunos de los miembros del Claustro en donde los profesores comienzan a darse cuenta del poco conocimiento que tienen de las comunidades que les rodean y de la necesidad de la participación de los padres y las madres en las labores escolares. Algunos docentes admiten que la integración de las familias a la escuela es *nuestra asignatura pendiente*<sup>45</sup>. Desde esta perspectiva, se vislumbra un cambio, quizás un tanto lento como cualquier proceso educativo, que favorece la participación de todos los miembros de la comunidad escolar: alumnos, padres, madres y docentes, en todos los asuntos escolares.

---

<sup>44</sup> Estudio Caso A

<sup>45</sup> Estudio Caso A

## 2. Referencias bibliográficas

- Abalde y otros. (1999): "Diagnóstico de la interacción familia-centro educativo y estrategias para optimizarla". *Innovación Educativa*, 9, 3-242.
- Almeida, J. (1990): "Consideraciones sobre la intervención de los padres en la escuela". *Educación y Sociedad*, 6, 135-150.
- Cataldo Ch. Z. (1991): *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de Programas de Formación de Padres*. Madrid: Morata.
- Feito, R. (1992): *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Tesis doctoral. Departamento de Sociología III. Facultad de Cs. Políticas y Sociológicas. Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández Enguita, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- García Checa, P., Herrero, C. y Blázquez, E. (1991): *Los padres en la comunidad educativa*. Madrid: Castilla, S.A./MEC
- García Garrido, J.L. y otros. (2000): *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global. El sistema educativo en el último tramo de la escolaridad obligatoria*. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). <http://www.ince.mec.es/elem/htm>.
- Gil Villa, F. (1992): *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE.
- Gimeno Sacristán, J. (1998): *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Martín Moreno, Q. (1996): *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- San Fabián, J.L. (1994): "Participar más y mejor". *Cuadernos de Pedagogía*, 25,70-71.
- Santos Guerra, M.A. (1999): *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en consejos escolares de centro*. Málaga: Aljibe.

## **IV. SISTEMA CENTRO**

### **1. Profesorado**

#### **1.1. Actitudes del profesorado hacia el alumnado extranjero**

La indagación acerca de la actitud del profesorado con el alumnado inmigrante se ha realizado utilizando diferentes procedimientos. En concreto: una encuesta al profesorado tanto de la red pública, como de la red privada concertada que han respondido 383 profesores; 18 entrevistas en profundidad a otros tantos profesores y profesoras de todos los niveles educativos; 35 encuestas a directivos de centros y los tres estudios de casos. El siguiente informe es el resultado de la triangulación realizada de todos los informes parciales de cada uno de los procedimientos.

Sobre el hecho migratorio no hay una actitud general demasiado pesimista. La mayoría está de acuerdo en que enriquece cultural y económicamente al país de acogida, y en que la convivencia se ve enriquecida con el hecho multicultural, a pesar de lo cual se advierte una tendencia a relacionar migración y conflicto. En términos generales se puede decir que el profesorado no percibe de forma muy negativa la presencia de alumnado inmigrante en las aulas. Una parte significativa considera que esta presencia

fomenta actitudes y valores solidarios en el alumnado, así como la aportación de riqueza cultural y la ruptura de estereotipos y prejuicios entre el alumnado. Son menos los que consideran esta presencia como fuente de conflictos y como entorpecimiento de la marcha general de la clase.

Algunos profesores manejan un discurso contradictorio entre lo *políticamente correcto* y su pensamiento real; este extremo lo hemos visto en manifestaciones que claramente denotaban prejuicios ante alumnos inmigrantes: “vienen como salvajes, habría que filtrar más a los alumnos” (Comentario de un profesor en una de las reuniones. Estudio de caso B).

La mayoría del profesorado de la muestra considera que existen características distintas entre el alumnado de diferente origen. Destacan en primer lugar las de tipo cultural (sin especificar) seguidas por las socioeconómicas. Algunas diferencias además de las anteriores que destacan son: la lengua, costumbres, constitución física, conductas y actitudes. Dependiendo del origen señalan niveles académicos desiguales y pocos conocimientos (se entiende que en relación con nuestro currículum).<sup>46</sup> Puede apreciarse que los aspectos anteriores forman parte de la cultura, pero no hay entre el profesorado conceptos claros sobre lo que entienden por ésta. Así mismo, podemos apreciar que la mayoría de las características que se señalan son obvias; y son las que precisamente dan el carácter de multiculturalidad, convirtiéndose a su vez en el punto enriquecedor del tratamiento de la diversidad.

Una tendencia fuertemente acusada por la mayoría del profesorado (reflejo a su vez de la actitud general de la sociedad), es la de atribuir unas mismas características a los procedentes de un mismo grupo étnico o cultural obviando las diferencias internas e individuales. Esta economía conceptual atribuye características a cada alumno en función de su grupo de origen, construyendo una imagen estereotipada e irreal del mismo, en la mayoría de los casos difícil de cambiar. Este cliché obedece a una conceptualización estática de la cultura, insensible a la diversidad interna existente en todas. De esta manera, el alumnado inmigrante es percibido por una parte considerable del profesorado consultado como “perteneciente a otra cultura”, cifrándolo en aspectos

---

46 Informe final del cuestionario al profesorado.

como la religión, idioma, costumbres y formas de vida. En general, existe una clara tendencia a atribuir determinados estereotipos a todos los alumnos procedentes de una misma área cultural. Estereotipo de cuya difusión y amplificación se encargan los medios de comunicación mediante mensajes sesgados y, en la mayoría de los casos, manipulando la información. Esto mismo lo denuncia una profesora

“...si se mira bien, proporcionalmente no hay tantos inmigrantes [se refiere a alumnos en los centros educativos], pero los medios a veces hacen que parezca más... Aquí en Parla sólo sacan en la prensa las cosas malas, acabamos de celebrar unas jornadas sobre Solidaridad y Convivencia en las que han participado profesores, padres y madres, asociaciones y demás, y no ha salido nada en ningún medio; no han dado la noticia, es como si no hubiera pasado nada... eso sí, si hubiera habido algo malo lo habrían restregado por todas partes”.<sup>47</sup>

A los marroquíes se les percibe como objeto de mayor rechazo, “invaden más, son muy cerrados, se relacionan entre ellos” (entrevista a profesor IES), ...son algunos de los estereotipos manejados. En los IES es más notorio este rechazo que en los centros de E. Primaria. Acceden mejor al lenguaje oral que al escrito, y ello no se debe exclusivamente a la diferente grafía del español sino, sobre todo, en los procedentes del medio rural y especialmente los rifeños, al bajo nivel cultural familiar y al predominio de la transmisión oral en estas culturas ágrafas.

Los alumnos de procedencia latinoamericana son mejor vistos: sus profesores afirman que con ellos “no hay ningún problema, ...la lengua facilita mucho...., suelen ser bien acogidos”. También se les percibe como alumnos disciplinados “porque la educación en estas familias es más rigurosa”. Cierta profesora de E. Primaria que al comienzo de la investigación hacía atribuciones a los alumnos de este grupo del tipo “son lentos, no tienen hábitos de trabajo, ...”, se deshacía en elogios hacia ellos al cabo de dos cursos, “estamos encantados con los ecuatorianos, ...son trabajadores y educados. Hasta estamos recuperando el ‘usted’ que se había perdido...”. La justificación de esta evolución puede deberse a hechos objetivos, pero nos hace pensar en la influencia que los mensajes de los medios de comunicación y los líderes de opinión ejercen sobre la población. Como ejemplo de ello, basta recordar las declaraciones del máximo

---

<sup>47</sup> Entrevista a profesora de E. Secundaria y Asesora de Formación.

responsable estatal de la política de extranjería: este colectivo es más integrable, “porque tienen la misma lengua, la misma religión y las mismas costumbres”<sup>48</sup>;

Los asiáticos son conceptuados por sus profesores como dóciles, autónomos y dotados para las matemáticas, pero poco interesados en dominar la lengua española. Los procedentes del Este europeo, son vistos igualmente como “buenos para las matemáticas, disciplinados y serios”.

A partir de nuestras observaciones hemos distribuido las actitudes de los profesores hacia este alumnado<sup>49</sup> en los siguientes tipos:

- *Condescendencia*. Algunos profesores manifiestan sentimientos de lástima hacia sus alumnos, como se constata en las distintas entrevistas realizadas y en algunos comentarios (“Pobrecito, qué se puede esperar”<sup>50</sup>) observados que dejan entrever expectativas negativas sobre este tipo de alumnado.
- Actitudes *despectivas*. Profesores que justifican con los alumnos de origen extranjero todos aquellos aspectos negativos que afectan al Centro. Algunas frases tomadas también en nuestras observaciones ponen de manifiesto esta postura: “se nos han ido todos los alumnos buenos”, “nos ha quedado la peor escoria”<sup>51</sup>.
- Postura *etnocéntrica y asimilacionista*. La mayoría de los profesores reconocen como válidos sólo los conocimientos de la cultura propia o mayoritaria. Esto trae aparejado que no se valoren y no se identifiquen aspectos de la cultura de los niños de origen extranjero. Existe una visión reduccionista de la cultura escolar que identifican sólo con los conocimientos escolares, en concreto con los conceptos vertidos en libros de texto y el currículo.

---

<sup>48</sup> EL PAÍS, 18-04-01

<sup>49</sup> Algunas de estas actitudes se asemejan a las que describe el Colectivo IOÉ (1995) en su trabajo acerca del discurso de los españoles sobre los extranjeros. Por ej., la actitud que nosotros llamamos “despectiva” estaría entre el tipo que IOÉ llama *identidad contra modernidad (lo extranjero como peligro)* y el “etnocéntrico-asimilacionista con el de *modernizadores intolerantes (quien no se adapte ha de ser recluso o segregado)*; en el “condescendiente” coexisten el discurso *proteccionista* con el *racista* de manera encubierta; por último, el “voluntarista” adopta el discurso del *igualitarismo*, mientras que el último, estaría próximo al *universalismo* y la *solidaridad anticapitalista*.

<sup>50</sup> Estudio de caso B.

- Actitudes *voluntaristas* mezcladas con cierta indefensión: se trata de profesores que a título individual y dentro de su aula favorecen el intercambio cultural, la atención individualizada de sus alumnos, etc... sus iniciativas no suelen verse apoyadas por el resto del Claustro. Han propuesto algunas iniciativas en las que sólo se ha implicado una minoría de profesores. No encuentran que sea posible llevar a cabo cambios o mejoras si la mayoría del Claustro no se implica en ello, con el tiempo han dejado de plantear propuestas a todo el profesorado. Son de los que dicen: “yo hago lo que puedo en mi aula”<sup>52</sup>.
  
- Próxima a la anterior, por último, la mantenida por quienes ven en la diversidad una oportunidad de enriquecimiento, y un reto que les lleva a replantear su práctica educativa. Su actitud consiste principalmente en la reflexión sobre su práctica y la búsqueda de apoyo dentro del equipo docente para aunar esfuerzos, intercambiar iniciativas y experiencias, elaborar propuestas, etc. para afrontar la diversidad. Aunque minoritaria, nos consta que algunos profesores de los anteriores tipos adoptan esta actitud en cuanto se les ofrecen oportunidades para ello.<sup>53</sup>

Es evidente que las actitudes anteriores no son excluyentes. Lo normal es encontrarse con profesores cuyo discurso es contradictorio: manifiestan que con los alumnos de origen extranjero se trabaja igual que con el resto de los alumnos y por otro lado se les atribuye una serie de problemas y dificultades, afirmando sentirse abrumados por el trabajo que representa la diversidad de su alumnado. Esta percepción no es ajena a la influencia del discurso ambivalente y catastrofista de ciertos líderes de opinión<sup>54</sup>, y su difusión en los medios de comunicación.

---

<sup>51</sup> Id., id.

<sup>52</sup> Id., id.

<sup>53</sup> Ver estudio de caso A.

<sup>54</sup> Por ejemplo, las manifestaciones del ex presidente del Parlamento Catalán quien avala las tesis racistas del líder de ultraderecha austriaco Haider y afirma que “Cataluña desaparecerá si continúan las corrientes migratorias” (El País, 28-2-2001); las manifestaciones xenófobas de la esposa del *President de la Generalitat Catalana* y su justificación por parte de éste: “lo que piensa Marta Ferrusola es lo que piensa la mayoría de la gente” (El País, 24-2001); o la amplia atención mediática prestada a la publicación del libro de Giovanni Sartori (2001), en el que demoniza a la cultura árabe-islámica, y afirma que no es integrable en Europa.

## 1.2. Necesidades y demandas para afrontar la atención a la diversidad

Como hemos constatado por medio de las encuestas y entrevistas al profesorado, existen múltiples necesidades y vacíos para abordar el trabajo con el alumnado inmigrante y no todas las soluciones están en manos del propio profesorado o de los propios centros. No obstante, un cambio profundo de actitudes haría que buena parte de estas necesidades se solventasen dentro de los propios centros y por parte de todo los equipos docentes. Como afirma una profesora

“...la situación que se da es que el profesorado sigue con la idea de escuela selectiva y no de escuela comprensiva. En la escuela comprensiva este tipo de alumnado es simplemente diferente, pero como somos diferentes todos...”<sup>55</sup>

Habida cuenta de la dispersión de las respuestas dadas, hemos agrupado las necesidades y demandas del profesorado en tres categorías<sup>56</sup>:

**a) Apoyos institucionales:**

- Grupos de diversificación
- Centros de adopción
- Periodos de adaptación

**b) Académicos y metodológicos:**

- Conocimiento de las distintas culturas
- Materiales didácticos específicos
- Conocimiento de la historia personal de cada alumno
- Implicación de las familias
- Coordinación entre el profesorado
- Desarrollo de hábitos de trabajo y responsabilidad
- Dificultades de aprendizaje

**c) Recursos:**

- Comunicación, sistemas de comunicación y problemas con el idioma
- Profesorado específico
- Apoyos para la enseñanza de la lengua
- Falta de recursos en general (sin especificar)
- Formación del profesorado

Es bastante significativo el predominio de las necesidades y demandas fuera del control del profesorado, confiando la respuesta a la diversidad en recursos y sistemas que no dependen de éste, junto con la demanda de formación específica en este aspecto.

---

<sup>55</sup> Entrevista a profesora de E. Secundaria y Asesora de Formación.

<sup>56</sup> Ver Informe final cuestionario del profesorado.

En nuestra interpretación esto es un reconocimiento explícito del sentimiento de incapacidad de este colectivo para abordar la diversidad en el aula, fruto de un modelo de formación más orientado por la racionalidad técnica y por una conceptualización homogeneizadora de la enseñanza, que en el modelo de profesor reflexivo coherente con la comprensividad que propugna la LOGSE.

## **2. Formación del profesorado**

En todos los informes elaborados a partir de las entrevistas realizadas, cuestionarios al profesorado, estudios de casos y documentos analizados (Plan de Formación Permanente y Planes de Actuación de los CAP) aparece la misma constante: el profesorado se queja de no haber sido formado para una escuela multicultural. No han sido formados en su preparación profesional inicial y apenas han recibido formación en ejercicio. Y es que como afirma Abdallah-Pretceille “La educación intercultural está aún rodeada por un halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición educativa fundamentalmente homogeneizadora” (2001, 58).

En nuestras indagaciones, se alude a la falta de formación como una necesidad apremiante, pero sin embargo los propios profesores no participan masivamente en esta formación cuando se les ofrece.<sup>57</sup> Otra cuestión será ver qué tipo de formación se ofrece, con qué contenidos y en qué circunstancias. En general las necesidades formativas que manifiesta el profesorado tienen que ver con ,

### **a) competencias para desarrollar dinámicas que faciliten:**

- la convivencia intercultural,
- el trabajo con grupos,
- los planes de acogida,
- las relaciones con las familias,

### **b) conocimientos acerca de:**

- la normativa legal
- los distintos recursos de instituciones, asociaciones, etc.
- aspectos de la cultura de su alumnado

---

<sup>57</sup> Ver Informe sobre resultados del cuestionario a directivos de centros escolares (p. 117 y siguientes).

- materiales didácticos
- bibliografía que contemple el hecho multicultural.
- elaboración de planes de atención a la diversidad en los que esté implicado todo el claustro
- diseño de programas y actuaciones metodológicas adecuadas a la nueva realidad

son aspectos de metodología y didáctica valorados y sentidos como necesidad. Son quizá los aspectos más novedosos y donde más haya que investigar e innovar puesto que representan las distintas respuestas que se puedan ir dando a situaciones nuevas. Son además los aspectos que van a conformar buena parte de la educación intercultural, educación que consideramos debe abarcar a todos, al centro como tal, al profesorado, al alumnado y a los padres y madres por igual. Esta idea la corrobora Encarna Soriano (1999, 265) cuando afirma que “la formación del profesorado no puede hacerse al margen del conocimiento de los aspectos que caracterizan al alumnado inmigrante, ni de las necesidades que presentan los colegios derivadas de la escolarización de este grupo de alumnos, ni de las expectativas que tiene el profesorado relacionadas con su formación”.

## **2.1. La formación inicial**

La formación inicial es el primer paso en la capacitación de los profesionales y puede considerarse como uno de los factores importantes para establecer respuestas educativas a la diversidad. A veces se cae en el error de responsabilizar al profesorado de su actitud ante aspectos relacionados con la atención a la diversidad y la educación intercultural, sin considerar el vacío existente en su preparación profesional para responder a este tipo de necesidades.

Este vacío se constata analizando los Planes de Estudio de la formación de los docentes. Un repaso de estos planes en los seis centros universitarios de nuestra Comunidad que imparten titulaciones relacionadas con la formación de profesionales de la educación en cualquiera de sus especialidades, nos muestra que aún no se ha abordado la interculturalidad y multiculturalidad de forma seria y sistemática. De la revisión de los datos se puede inferir:

1. En las universidades madrileñas no existe ningún plan de estudios que contemple la Educación Multicultural e Intercultural como parte de la preparación fundamental que el futuro maestro debe poseer para atender esta realidad en la escuela. Esta inferencia se basa en el hecho de que no existe ninguna asignatura troncal u obligatoria relacionada directamente con la Educación Intercultural en cualquiera de las especialidades de Magisterio, Pedagogía o Psicopedagogía.
2. De todas las asignaturas que se imparten en las diferentes titulaciones únicamente existe una cuyo nombre denota el tratamiento directo de la educación intercultural. Ésta se imparte como asignatura optativa dentro del Plan de Estudios de la Diplomatura en Educación Social (en una de las tres universidades que la imparten) y la de Licenciado en Pedagogía (en una de las dos universidades que la imparten).
3. Las asignaturas que puedan tener alguna relación con la educación intercultural y la atención a la diversidad presentan, además de la característica común de ser optativas, las siguientes:
  - 3.1. El grupo de las que tienen un enfoque teórico-filosófico. Estas asignaturas son: Sociología y Antropología Social, Sociología de la Infancia, Sociología de la Educación, Sociología del Conocimiento y de la Cultura, Pedagogía Social. Estos cursos se imparten en casi todas las especialidades.
  - 3.2. Otro grupo de asignaturas tiene un enfoque más relacionado con la atención a la diversidad y la intervención educativa hacia alumnado con características de "excepcionalidad" (retraso mental, alteraciones sensoriales, motrices o superdotación intelectual). Estas asignaturas, aunque pueden tener un enfoque más práctico que le brinden al docente herramientas para atender este grupo, se maneja desde el punto de vista de especialidad. Estas asignaturas se brindan en su mayoría en las especialidad de Psicopedagogía, Educación Especial o Audición y Lenguaje.

3.3 La única asignatura troncal y común a todas las especialidades de Magisterio relacionada con la atención a la diversidad es Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, siempre que ésta se enfoque no en la deficiencia, sino en el currículo y las necesidades educativas especiales. Pero su relación con el tema que nos interesa es indirecta. Si bien se orienta en parte a la intervención, como su denominación indica va dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales por excepcionalidad psíquica, sensorial o motriz.

3.4 Un grupo de asignaturas que tienen una mayor relación con la educación intercultural se imparten en la diplomatura de Educación Social, por lo que se sitúan dentro de la educación no formal. Estas asignaturas son: Educación Intercultural, Intervención Socioeducativa sobre problemas fundamentales de desadaptación social, Intervención Socioeducativa en sectores específicos, Dimensiones de la marginación e inadaptación social.

3.5. Un último grupo de asignaturas que pueden tener alguna relación con la interculturalidad y que se imparten indistintamente en varias especialidades, aunque no en todas las universidades *son optativas* como:

- Universidad de Alcalá de Henares: *Antropología social y cultural, Educación para la paz y la cooperación, Igualdad de oportunidades y coeducación, Educación para los derechos humanos, La educación en la Europa Comunitaria.*
- Universidad Autónoma de Madrid (EU “Santa María”): no ofrece ninguna optativa relacionada, aunque sea indirectamente con la educación intercultural.
- Universidad Complutense de Madrid: ninguna optativa en las titulaciones de Magisterio. En la diplomatura de Educación Social se oferta *Educación intercultural.*

- Universidad Autónoma de Madrid (E.U. “La Salle): En ninguna titulación de Magisterio aparece, ni siquiera como optativa.
  - Universidad Camilo José Cela: ofrece *Psicología social* en todas las diplomaturas de Magisterio.
4. También llama la atención que no exista dentro de los Planes de Estudio de todas las titulaciones de Magisterio -ni siquiera en la de Maestro-especialista en Lengua Extranjera-, ninguna asignatura relacionada con la enseñanza del español para extranjeros.
  5. Otro indicador del olvido de la dimensión intercultural en los estudios de formación inicial de los docentes, es la ausencia de cualquier referencia a la misma en los descriptores de las diferentes asignaturas troncales, cuya presencia sería un planteamiento transversal válido para esta formación.
  6. Por último, la formación del profesorado de Educación Secundaria por medio del CAP, ya de por sí insuficiente para capacitar profesionalmente a los docentes, elude la educación intercultural como tema específico, si bien quedaría incluida de manera difusa en los temas de Atención a la Diversidad.

Sin embargo, hemos encontrado bastantes actividades de formación post-grado sobre esta temática, entre seminarios de doctorado, cursos de experto y *master*, con una fuerte demanda por parte de docentes de todas las etapas, lo que está indicando el vacío existente y la urgente necesidad de incluir este aspecto en la formación inicial.

Se suele justificar esta ausencia argumentando que cuando se elaboraron los actuales Planes de Estudio por vez primera, el número de inmigrantes en nuestras escuelas era bastante bajo. Este argumento encierra una visión cerrada y etnocéntrica de la cultura y de la educación, ya que ignora la diversidad interna dentro de cualquier sociedad<sup>58</sup> y escuela. No obstante, en la reciente reforma de los planes de estudio

---

<sup>58</sup> Por ejemplo, a partir del s. XV, entre los españoles siempre hubo gitanos, sin que este hecho haya motivado la necesidad de una educación intercultural .

universitarios, tampoco se ha tenido en cuenta esta dimensión de la educación, a pesar del notable incremento de alumnos procedentes de otras culturas en nuestras aulas.

De todo esto se puede deducir que no existe un compromiso serio hacia la formación del profesorado para la educación intercultural por parte de las universidades madrileñas. Con esto se concluye que la pobre, por no decir nula, formación inicial del profesorado de nuestra Comunidad en relación con la multiculturalidad y la educación intercultural constituye en sí mismo uno de los factores decisivos de la forma en que se responde a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes. Es el momento de iniciar programas de educación intercultural que respondan más a un enfoque global que “eduque para la ciudadanía en una sociedad multicultural” (Bartolomé, 1997).

## **2.2. La formación permanente**

Cabe suponer que si la dimensión intercultural de la educación está ausente de los planes de formación inicial, la plantilla actual del profesorado de nuestra región apenas se formó en aspectos relacionados con la atención a la diversidad cultural. La formación permanente del profesorado, por tanto, debe convertirse en la clave de la educación intercultural, como reconocen la mayoría de los expertos en el tema, por ejemplo Alegret (1992), Siguán (1998), Bartolomé (1995, 1997), Abdallah-Preteille (2000), entre otros.

En general, cuando el profesorado manifiesta sus necesidades de formación deja entrever una actitud asimilacionista más que intercultural, orientada por el modelo técnico-eficientista más que por el de reflexión sobre la práctica. En el fondo la necesidad de responder a la diversidad careciendo de formación para ello genera ansiedad y empuja al docente a esperar la solución de la utilización de “técnicas eficaces”, como reflejan comentarios como éste:

“lo que queremos son recetas para salir al paso” (Maestra, estudio de caso B).

y nadie, o casi nadie, se plantea si lo que dice o siente responde a este o aquel enfoque. Esa toma de conciencia se convertiría en el primer paso para el posicionamiento a partir del cual se iniciaran procesos de reflexión-acción que condujeran al desarrollo profesional. Coincidimos con Bartolomé (1995) en la apreciación de la visión

restringida del profesorado sobre sus necesidades formativas, centrada en cuestiones utilitaristas del tipo “cómo enseñar más eficientemente”, sin cuestionarse otros elementos básicos como la necesidad de conocer elementos básicos de la cultura de origen de los alumnos inmigrantes, estrategias de trabajo cooperativo, de diversificación curricular, o las propias actitudes, estereotipos y prejuicios culturales. El rasgo característico de la formación del profesorado deberá pasar necesariamente por la toma de conciencia de la nueva realidad con el fin de poder iniciar procesos de reflexión-acción que lleven al replanteamiento de la práctica educativa en todos sus ámbitos, el metodológico, las relaciones humanas, la organización del centro, etc.

En el Plan de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad de Madrid para el curso 2000-2001 y basados en el Acuerdo para la Mejora de la Calidad del Sistema Educativo de la Comunidad de Madrid,<sup>59</sup>, se reconoce la “importancia de la formación continua y permanente del profesorado y de la innovación educativa como instrumentos facilitadores de la actuación y adaptación de los profesores a las nuevas exigencias educativas”. En el programa de actuación que se propone se establece que la nueva composición social de la Comunidad de Madrid es un factor que debe considerarse en la formación permanente del profesorado para afrontar profesionalmente esta realidad. Se afirma que la "llegada de olas migratorias procedentes de otros países en busca de mejores condiciones de vida" supone para el profesorado el dominio de estrategias y recursos para tratar la problemática surgida de la interculturalidad en el aula y conseguir la integración de todos los escolares. No obstante, cabe resaltar aquí la percepción de la multiculturalidad como un problema y no como una realidad de toda sociedad democrática, lo cual lleva implícito el poder deducir que el tratamiento de la cuestión tiene por consiguiente un enfoque alarmista, coyuntural y hasta de descubrimiento de la multiculturalidad en la escuela, como si el fenómeno migratorio fuera el único factor determinante para la atención a la diversidad en el aula.

Después de revisar el Plan de Formación Permanente del Profesorado para la Comunidad de Madrid para el curso 2000-2001, hemos contabilizado 50 actividades de formación relacionadas directa o indirectamente con la atención a la diversidad cultural,

---

59 Firmado por la Consejería de Educación y los agentes sociales, 19 de enero de 1999.

con un total de 1002 horas de formación y una media de 20 horas por actividad. Sin embargo en la consulta realizada a los CAP a finales del mismo curso, constatamos que no se llegaron a realizar todas las actividades ofertadas. De diez CAP que respondieron a nuestra consulta, con una cobertura total de 16.649 profesores, sólo asistieron a actividades de formación relacionadas con la atención a la diversidad 1.555 docentes, lo que supone un 9.52 %, una proporción muy baja, sobre todo si tenemos en cuenta que es una de las necesidades más demandada en las encuestas y entrevistas al profesorado y directivos de los centros.

C.A.P.	Actividades 1999/00	Actividades 2000/01	Nº Profesores capacitados	% profesores capacitados
Madrid-Centro	7	16	269	6.5 %
Hortaleza-Barajas	4	2	338	24 %
Villaverde	4	8	356	18 %
Alcobendas	1	6	158	8 %
Alcorcón	1	3	13	0.7 %
La Cabrera	0	1	17	5 %
Aranjuez	6	4	275	27 %
Fuenlabrada	1	1	15	0.5 %
Leganés	4	4	75	3%
Alcalá de Henares	3	2	39	2.5 %
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>47</b>	<b>1.555</b>	<b>9.52 %</b>

**Tabla 27. Actividades de formación en atención a diversidad, nº y % de participantes.** Elaboración propia a partir de datos aportados por los CAP.

Las conclusiones que sacamos de esta revisión son las siguientes:

- a. Las Actividades de Formación al Profesorado para la educación intercultural ofertadas en el Plan Anual de Formación Permanente no se realizaron en su totalidad.
- b. El número de profesores atendidos y capacitados en esta temática es muy bajo si se considera la importancia y vigencia que tiene en nuestra Comunidad.
- c. Las Actividades de Formación al Profesorado en interculturalidad y multiculturalidad brindadas en el curso 2000-2001 presentaron las siguientes características:

- La oferta real y la variedad de actividades de formación fue inferior a la propuesta en el Plan Anual, y aunque se desconoce la causa de ello se infiere que se debe a la falta de profesores que solicitan dicha temática.
- El porcentaje de profesores atendidos y capacitados en cursos de formación para la educación intercultural es muy bajo y en algunos de los casos prácticamente nulo.
- La mayoría de las actividades de formación realizadas en el tema de la interculturalidad (seminarios, cursos, grupos de trabajo y/o jornadas) presentan en su mayoría un tratamiento teórico de la cuestión.

Por otro lado, el modelo de formación juega un papel importante en todo este proceso. La manifestación de una asesora de formación entrevistada sintetiza lo que otros profesionales a su vez nos dijeron:

“...la Administración debería favorecer la formación del profesorado en el centro y en el horario de trabajo. Debería tener una sensibilización positiva hacia estos temas”. (Entrevista asesora de formación)

y es que otra de las constantes que aparece es la relacionada con las condiciones que deberían darse para organizar la formación; la mayoría insiste en que ésta se debería realizar en el propio centro y dentro del horario lectivo.

Finalmente, las distintas modalidades de formación, cursos y seminarios, adolecen de ser demasiado teóricas y cuando son más prácticas -jornadas o encuentros- son demasiado breves, dice la mayoría del profesorado. Combinar teoría y práctica supone tiempo, algo que en educación es un bien escaso, por lo que se hace necesario el empleo de sistemas efectivos de organización y recursos. Por ejemplo, mayor presupuesto para la realización de proyectos de formación en los centros; utilización de las tecnologías de la información, internet, correo electrónico para el intercambio de experiencias, ideas y proyectos; diseño de documentos hipertextuales con información

sobre las distintas culturas, etc... ; favorecer el trabajo de los equipos de los centros poniendo en marcha dinámicas que satisfagan las necesidades más acuciantes; reuniones con expertos en determinados temas para la búsqueda conjunta de soluciones; en definitiva haciendo al profesorado protagonista de su formación.

El Plan Regional de Compensación Educativa señala como uno de sus objetivos “impulsar la formación permanente del profesorado para la atención a la desventaja social y a la diversidad cultural...” mediante actuaciones dirigidas principalmente a equipos docentes de centros, fomentando procesos de investigación-acción, la elaboración de proyectos educativos de atención a la diversidad, planes de innovación en este terreno, etc. Profundizar en esta línea y favorecer su desarrollo permitiría involucrar al profesorado en su autoformación, aprovechando su propia experiencia y la de sus colegas y las aportaciones de otros expertos. Está demostrado por bastantes investigaciones y experiencias que la formación a la que mejor dispuesto está el profesorado es aquella que responde al tipo de problemas con que se enfrenta en su quehacer diario, sin que esto tenga por qué concretarse en “recetas”.

En dos de los estudios de caso, especialmente en el A, pudimos comprobar con satisfacción el proceso de desarrollo profesional seguido por los miembros del equipo docente mediante un planteamiento de investigación-acción. Una vez superada la fase de acceso y la triangulación del primer informe, se constituyeron sendos grupos de discusión (uno en cada centro), con objeto debatir aquellos aspectos más relevantes de su práctica que emergían de la investigación, relacionados con la atención a la diversidad y la educación intercultural. Aunque fueron seguidos con interés y buena participación, la brevedad del tiempo disponible para cada sesión (una hora escasa cada quince días), obligaba a interrumpir el debate cuando empezaba a ser más productivo. A esta limitación se sumaba el hecho de estar la atención de los maestros centrada, a veces, en el trabajo inmediato con sus alumnos, haciendo que algunos se implicasen menos. Esto hizo que nos planteásemos sacar de este contexto esta fase del proceso de reflexión, para lo que propusimos al claustro realizar unas jornadas durante dos días concentrados en otro lugar. Así surgió la idea de las Jornadas de Educación Intercultural que tuvieron lugar en Rascafría, en cuyo Albergue de “Los batanes” nos reunimos durante los días 1 y 2 de junio, con la asistencia de dieciocho profesores y cuatro miembros externos del equipo de investigación. Se organizaron grupos de trabajo para

debatir los temas que veníamos tratando en los grupos de discusión y talleres (El concepto de cultura y la dimensión intercultural en la educación; Estrategias de trabajo cooperativo; La participación en la escuela), intercambiando y compartiendo saberes y experiencias. Además se utilizaron dinámicas transferibles al aula para fomentar el conocimiento mutuo y la cooperación, dentro del enfoque socio-afectivo de educación intercultural (Amani, 1997), etc. La evaluación por parte de todos los participantes fue muy positiva, quienes consideraron que fue una experiencia muy enriquecedora tanto en el plano profesional como en el personal.

Algunas enseñanzas que sacamos de esta experiencia son las siguientes:

- a) El profesorado muestra mejor disposición hacia la autoformación si ésta se centra en los problemas reales de su aula y centro, que si se tratan temas en el vacío, de difícil transferencia a cada situación particular.
- b) El reconocimiento de los conocimientos y destrezas prácticas de los profesores, tiene un fuerte efecto de potenciación que no debe desaprovecharse. Proporciona seguridad, mejora su autoconcepto y abre posibilidades de desarrollo profesional para el futuro.
- c) El intercambio de conocimientos y experiencias entre docentes es una práctica que les potencia profesional y personalmente. Transmite el mensaje de que son protagonistas activos de su propia cultura profesional y no meros consumidores pasivos y acríticos de lo que otras agencias (administraciones educativas, universidades, etc.), consideran conveniente para ellos.
- d) La situación de convivencia del equipo docente en un contexto espacial agradable, diferente al habitual (un hotel, albergue, casa rural, etc.), con un programa interesante consensuado por los participantes y posibilidades de compartir no sólo la formación sino también experiencias lúdicas, actividades recreativas o culturales, constituye un escenario óptimo para la formación y favorece el sentido de equipo. Las administraciones deberían incentivar a los CAP y equipos docentes para realizar proyectos de formación que incluyan esta posibilidad, apoyándolos económicamente.

### **3. Análisis del currículo**

No podemos analizar la dimensión intercultural en nuestro sistema educativo sin hacer referencia a los aspectos curriculares, tanto en su marco formal como en su desarrollo real en los centros y en las aulas. La selección cultural que encierra el primero nos informa de la postura adoptada hacia la diversidad, a qué cultura da prioridad y qué otras posterga o, sencillamente, silencia.

Hemos realizado este análisis a partir de los documentos que recogen los tres decretos que establecen el currículo en las etapas respectivas. Los criterios que utilizaremos están en función de la capacidad del currículo vigente para favorecer la igualdad de todo el alumnado, sin discriminar a ningún grupo. Se trata de valorar si es realmente multicultural, pues “en tanto un grupo social no vea reflejada su cultura en la escolaridad o la vea menos que otros, estamos, sencillamente ante un problema de igualdad de oportunidades” (Gimeno Sacristán, 1992: 129).

#### **3. 1. El currículo prescriptivo: abierto y flexible, ... pero ¿multicultural?**

El primer rasgo a señalar en el currículo vigente en nuestras escuelas es su autodefinición como “abierto” y “flexible” susceptible, por tanto, de ser adaptado a la realidad sociocultural de cada localidad, centro, aula y alumnado. Esta declaración es en sí misma un reconocimiento explícito de la diversidad. Pero este hecho no merma su condición de referente principal para los equipos docentes a la hora de planificar los objetivos a alcanzar y los contenidos a impartir, ya que “en principio, los maestros no acostumbran a cuestionar el currículo oficial. No es que sea sólo el punto de partida ineludible, sino que constituye el eje vertebrador de las programaciones que realizan y de las experiencias didácticas que ponen en práctica. Lo normal, si acaso, es matizar algunos aspectos, o bien introducir o eliminar algunos elementos.” (Besalú, 1998, 153). Por ello, de momento, es poco probable la atención a la diversidad cultural en los Proyecto Curriculares de Centro y en las programaciones de aula si la dimensión

intercultural no está contemplada en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial.

Los criterios que guían nuestro análisis consisten en valorar si están igualmente representadas los intereses de todos los grupos socioculturales en los objetivos y contenidos que se proponen. A partir de ellos podremos constatar el modelo cultural que favorecen, los silencios y ausencias que establece y los valores que potencia o debilita. En segundo lugar, se trata de ver en qué medida promueven la adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas interculturales. Más que tener en cuenta a determinado grupo o minoría cultural, se trata de ver si ayuda a construir una cultura de diálogo y comunicación, fomentando el respeto a las opiniones, valoraciones, creencias, formas de vida, etc. de los demás y promueve la curiosidad hacia elementos de culturas distintas a la propia. Así mismo se trata de detectar la presencia de conceptos que ignoren la diversidad de las culturas y los elementos que aportan al acervo de conocimientos y técnicas que la especie humana ha desarrollado o aquellos conceptos, procedimientos y actitudes que tratan de forma ambigua e inespecífica las culturas presentes en el aula. Por último, comprobar la presencia o ausencia de criterios de evaluación que tienen en cuenta los aspectos interculturales abordados a lo largo de cada área.

### **3.1.1. El currículo de Educación Infantil**

En los Objetivos Generales de la Etapa se contemplan las dimensiones de conocimiento, apertura al entorno y reconocimiento del otro. Por ejemplo: *“Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás”*; o *“Coordinar su acción con las acciones de otros, descubriendo poco a poco que los demás tienen su propia identidad, sus pertenencias y relaciones, y aceptándolos.”*

En el área donde se plantea más abiertamente el desarrollo de actitudes básicas de respeto hacia la diversidad de cualquier índole es la de **Identidad y Autonomía personal**, a través de los bloques de contenido: *I. El cuerpo y la propia imagen. Actitudes: “Aceptación de las diferencias, de la identidad y características de los demás, evitando las discriminaciones”*; y *II. La actividad y la vida cotidiana. Actitudes:*

*“Actitud de ayuda, colaboración y cooperación, coordinando los propios intereses con los de los otros”.*

En las demás áreas la orientación intercultural queda reflejada de manera muy vaga y ambigua. Por tanto, interpretable desde un punto de vista etnocéntrico o todo lo contrario, dependiendo en última instancia de la contextualización que del currículo se realice en las aulas y centros. Por ejemplo, en el **Área del Medio Físico y Social** se alude en sus objetivos y contenidos al conocimiento de *“tradiciones y costumbres de su entorno, disfrutando y valorándolas como manifestaciones culturales”*, y a las *“Costumbres, folklores y otras manifestaciones culturales de la comunidad a la que se pertenece”*, pero la ambigüedad planea sobre su formulación, ... ¿qué se entiende por comunidad “a la que se pertenece”: Madrid, España,.....? o ¿se concibe una comunidad inclusora de todos los colectivos y sus culturas de procedencia que conviven en ella?

En la introducción al **Área de Comunicación y Representación** se reconoce que *“La expresión musical es un instrumento de apropiación cultural a través del cual le llegan al niño tradiciones y formas de expresión que son propias de su grupo cultural”*, pero volvemos a encontrar una redacción ambigua. Un ejemplo de ello: IV. Expresión musical: Actitudes: *“Valoración e interés por el folklore del ambiente cultural al que pertenece”*.

Respecto a la comunicación lingüística, se advierte que el referente de la mayoría de los objetivos y contenidos proceden de la cultura autóctona y mayoritaria, lo que evidencia el siguiente ejemplo: *“Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral, ajustándose progresivamente a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos y a los diferentes interlocutores.”* ; también *“Interesarse y apreciar las producciones propias y de sus compañeros y algunas de las diversas obras artísticas e icónicas que se le presentan, atribuyéndoles progresivamente significado y aproximándose así a la comprensión del mundo cultural al que pertenece”*. La mayoría de los contenidos del área es tan general que deja en manos del centro escolar y del profesor su concreción en la programación del aula, atendiendo o no a la diversidad cultural presente en su aula. No obstante la redacción de algunos de ellos, nos indican que se habla en términos monoculturales, sin entrar a considerar la diversidad tanto interna como externa. Por ejemplo: I. Lenguaje oral.

Conceptos: “*Textos orales de tradición cultural (canciones, romanzas, cuentos, coplas, poesías, dichos populares, refranes, etc..)*”; III. Lenguaje oral. Actitudes: “*Atención e interés hacia los textos de tradición cultural.*” ¿Porqué se habla de tradición cultural, y no de tradiciones culturales?... Folklore y danzas, ¿de dónde?

### 3.1.2. El currículo de Educación Primaria

En los Objetivo Generales de la Etapa encontramos algunos que persiguen claramente principios que fundamentan una educación intercultural. Por ejemplo:

*“Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencias, raza y otras características individuales y sociales”;*

o también,

*“Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho”.*

Igualmente, reconoce la necesidad de adaptar el currículo oficial “*al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado(...)*”, y entre los principios metodológicos que se recomiendan está la necesaria conexión de las actividades de enseñanza-aprendizaje con la vida real de los alumnos, partiendo y tomando como referente las experiencias que los alumnos poseen (saberes previos, experiencias vitales,...).

También se persigue que los alumnos comprendan y produzcan mensajes orales y escritos en castellano y en la lengua de la Comunidad Autónoma en la que vive, si la hubiere, así como en una segunda lengua extranjera, pero no se alude a las lenguas maternas de los alumnos de origen extranjero.

El área de **Conocimiento del Medio** se presta especialmente para trabajar aspectos relacionados con la diversidad de todo tipo, así como para el análisis crítico de algunas situaciones de discriminación e injusticia social por razones de marginalidad,

precariedad económica, procedencia étnica y cultural, etc. Sus objetivos persiguen la identificación con los grupos sociales de pertenencia como punto de partida para

*“...alcanzar en último término la idea de humanidad, en la que se recogen e integran, sin anularse, las diferencias entre los humanos”*,

dando especial importancia al desarrollo de

*“las capacidades de participación responsable y crítica en la actividad social, de valoración de las costumbres, tradiciones y formas culturales, sea de los propios grupos de pertenencia, sea de otros, de respeto y de solidaridad entre los seres humanos en sus diferencias de sexo, económicas, raciales y otras”*.

No obstante, los contenidos conceptuales se centran exclusivamente en elementos de la cultura mayoritaria y su redacción es demasiado ambigua. Este carácter monocultural se ve compensado por los procedimientos y actitudes, entre los que aparecen algunos en la línea de una educación intercultural, como

*“Dramatización y simulación de la cooperación y de los conflictos entre grupos sociales y culturales”; “Rechazo de discriminaciones en la organización de actividades grupales por razones étnicas, de sexo, de status social, etc.”; “Solidaridad y comprensión ante los problemas y necesidades de los demás...”*.

Al tratar la historia de España, no se deja constancia explícita de que somos fruto de la convivencia de múltiples culturas y que de ese mestizaje surge nuestra cultura actual. Tampoco se propone la valoración crítica de las fuentes históricas, discriminando los datos objetivos de las opiniones, juicios de valor y subjetividad de los autores, países de los que proceden (Occidente, potencias económicas, vencedores de conflictos bélicos,...), de la cultura o religión a la que pertenecen (cristianismo, ....) etc.

Los criterios de evaluación no contemplan la valoración de elementos de otros países o culturas, salvo en el último criterio actitudinal de evaluación:

*“Utilizar el diálogo para superar los conflictos y mostrar, en la conducta habitual y en el uso del lenguaje, respeto hacia las personas y los grupos de diferente edad, sexo, raza<sup>60</sup> y origen social, así como hacia las personas y grupos con creencia distintas a las propias”*.

La introducción al área de **Educación Artística** reconoce que

---

<sup>60</sup> Hay que observar que el uso repetido que el texto oficial hace de este concepto de dudosa validez científica.

*“(…)La producción artística forma parte del patrimonio cultural de un pueblo. En consecuencia, ha de permitir el acceso a ese patrimonio cultural, a su aprecio, al reconocimiento de las variaciones en los criterios y en los estilos a lo largo del tiempo y de unas sociedades a otras. En la Educación Primaria, el alumnado ha de comenzar a apreciar tanto el arte como su diversidad y los diferentes valores y significados que conlleva...”*

Sin embargo en los objetivos generales del área queda patente la ausencia de análisis, comprensión, crítica, y/o valoración de diferentes elementos plásticos, musicales y dramáticos de culturas diferentes a la mayoritaria. Se circunscribe de nuevo al conocimiento de los elementos culturales del entorno próximo y se menciona el patrimonio cultural, entendemos que de la cultura autóctona y mayoritaria.

En los bloques de contenido, se vuelve a aludir una y otra vez a elementos monoculturales, como, *“Curiosidad por las imágenes y por manifestaciones artísticas de su medio cultural”* sin mencionar las diferentes países o culturas, y

*“Artes y Cultura. Conceptos, 1: La obra artística en el ámbito socio-cultural: “Manifestaciones artísticas y obras representativas de nuestra cultura”;*  
*“Artes y Cultura. Actitudes, “Valoración del patrimonio artístico (exposiciones, fiestas, danzas, artesanía) de la comunidad y respeto por sus manifestaciones”.*

En este mismo bloque se persigue un contenido actitudinal claramente intercultural,

*“Apertura a otras manifestaciones artísticas representativas de otros pueblos y grupos”*,

pero nos preguntamos cómo se va a obtener esta deseada “apertura”, si los elementos de diversas culturas no se han planteado, ni en los conceptos, ni en los procedimientos.

En la introducción al **Área de Educación Física**, se reconoce que el enfoque metodológico propio de este área es de carácter fundamentalmente interactivo y cooperativo:

*“El conflicto de intereses y las reglas externas propias de los juegos, contribuyen, a que a través de ellos el niño pueda descentrarse del punto de vista propio, admita dichas reglas, adopte diferentes papeles o funciones de cooperación y/o competición, establezca estrategias de equipo y, en general, se incorpore a actividades de grupo”.*

Algunos objetivos generales del área se dirigen a promover las actitudes necesarias y acordes con una educación intercultural, como

*“Participar en juegos y actividades estableciendo relaciones equilibradas y constructivas con los demás, evitando las discriminación por características personales, sexuales, sociales, así como los comportamientos agresivos y las actitudes de rivalidad en las actividades competitivas”.*

Los Bloques de contenido promoverán objetivos interculturales, en la medida en que se trabajen juegos de diferentes culturas incluida la autóctona, pero esto no queda explícito en la formulación: 5. Los juegos. Conceptos.3: El juego como manifestación social y cultural: *“Juegos populares y tradicionales”.*

La introducción al **Área de Lengua Castellana y Literatura** reconoce que

*“La enseñanza de la Lengua y Literatura en Primaria debe partir de los usos de la lengua que los niños y las niñas traen a la escuela. El entorno lingüístico en el que viven, junto con los factores culturales y socioeconómicos que lo determinan traen consigo grandes diferencias en su competencia lingüística al comienzo de la Primaria y también, a menudo, importantes divergencias de uso.”*

La necesidad de eliminar la desventaja que supone para muchos alumnos la distancia entre el lenguaje normativo de la cultura escolar y el de la cultura familiar queda patente, pero la pluralidad lingüística que se da actualmente en la sociedad y en las aulas queda desdibujada.

También se enfatiza el acceso a las lenguas y culturas del territorio español:

*“Reconocer y apreciar la unidad y diversidad lingüística de España y de la sociedad, valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor”,*

pero no menciona la posibilidad de la presencia de alumnos con lenguas maternas de origen extranjero.

En dos bloques de contenido se trabaja la diversidad lingüística, al incluir conceptos como

*“Variantes de la lengua oral: Diversidad lingüística en el entorno próximo: lenguas de inmigración, jergas propias de ciertos grupos, etc.; diversidad lingüística en el medio rural, urbano y suburbano; diversidad lingüística y cultural de España: lenguas y dialectos; diversidad lingüística en el mundo: lenguas próximas y alejadas.”,*

o procedimientos tales como

*”Análisis y reflexión sobre la propia lengua. Procedimientos: “Indagación del significado de las palabras en distintos contextos”,*

lo que encuentra especial aplicación con los alumnos latinoamericanos.

En esta área se aborda explícitamente la diversidad lingüística española y esto se lleva también a los criterios de evaluación, como

*“Identificar en textos orales y escritos de uso habitual (textos de los medios de comunicación, carteles, canciones,...) las distintas lenguas de España y diversas manifestaciones de la propia”.*

Sin embargo, la referencia a las lenguas extranjeras representadas en la escuela reciben un tratamiento marginal. Pensamos que la realidad sociocultural y lingüística de nuestras escuelas en la actualidad, requiere una actualización que preste mayor atención a las lenguas maternas distintas del español.

Muchos de los contenidos trabajados en el **Área de Lengua Extranjera** sobre todo actitudinales se pueden trasladar al trabajo de lenguas maternas distintas del español presente en el aula. El siguiente párrafo así lo refleja: *“Entrar en contacto con otras culturas a través del canal de la lengua favorece la comprensión y el respeto hacia otras formas de pensar y actuar, y depara una visión más amplia y rica de la realidad” (...)* *”Las distintas lenguas no son competitivas entre sí, sino que cumplen esencialmente las mismas funciones y contribuyen a un mismo desarrollo cognitivo y de comunicación”.*

Dentro del área se incluye el bloque de contenido “Competencia sociocultural”, idóneo para el trabajo de la atención a la diversidad lingüística y cultural presentes en las aulas, aunque el referente es siempre la lengua extranjera que se imparte en el colegio. En este bloque se persigue,

*“introducir a los alumnos en las características más relevantes del contexto social y cultural”. (...)* *“De esta manera toma pleno sentido la función educativa de la lengua extranjera en la enseñanza obligatoria, pues permite abrir a los alumnos a otras formas de entender la realidad, enriquece su mundo cultural y favorece el desarrollo de actitudes de relativización y tolerancia”.*

Se alude explícitamente a formas de comunicación distintas a la mayoritaria y al respeto hacia las mismas:

*Procedimientos: “Reconocimiento y utilización de las estrategias básicas de comunicación, ya sean de tipo lingüístico (utilizar una palabra por otra, recurrir a una palabra parecida en la lengua materna, etc) o extralingüístico (mímica, postura corporal, gestos, dibujo, etc.), que permiten superar obstáculos y dificultades en la comunicación”. (...)*

*Actitudes: “ Sensibilidad ante la realidad de otra cultura distinta a la propia reflejada a través de la lengua”.*

*Actitudes: “Actitud receptiva y respetuosa para las personas que hablan una lengua distinta de la propia”.*

En el **Área de Matemáticas** están ausentes elementos de otras culturas que, por ejemplo, sirven para medir, contar, etc, o las aportaciones de las distintas culturas a los avances matemáticos y tecnológicos a lo largo de la historia. Es necesario perder ese punto de vista etnocéntrico que nos hace creer que sólo las culturas de Occidente han hecho avanzar las ciencias.

### **3.1.3. El currículo de Educación Secundaria**

En esta etapa educativa, se contemplan tres vías de atención a la diversidad, todas ellas relacionadas con el nivel curricular alcanzado por los alumnos y alumnas:

- Adaptaciones curriculares, que ya se venían realizando desde la E. Primaria.
- Espacio de opcionalidad.
- Diversificación curricular.

En los objetivos de la etapa no se persigue el trabajo en otras lenguas que no sean el castellano, la propia de la Comunidad Autónoma si la tuviere y la lengua extranjera que se imparta en el centro escolar.

Los objetivos más claramente interculturales son los siguientes:

*“Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza<sup>61</sup>, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales”, y*

---

<sup>61</sup> Nótese nuevamente la utilización del concepto.

*“Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho”.*

En el **Área de Ciencias de la Naturaleza** encontramos una visión etnocéntrica de la ciencia y la tecnología. Están ausentes completamente los objetivos y contenidos de carácter intercultural o relacionados con el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y natural. Por ejemplo, al hablar de los avances científicos y tecnológicos se tiene como referente único las aportaciones de la cultura occidental, ignorando las aportaciones de otras civilizaciones al patrimonio de la humanidad. Se silencia también, cómo los habitantes de países subdesarrollados o en vías de desarrollo utilizan estrategias y medios de su cultura y tradición para satisfacer sus necesidades de alimentación, energía, transporte, comunicación, etc. Igualmente están ausentes contenidos que persigan el análisis crítico sobre las aplicaciones de la ciencia y la desigualdad de diferentes países y personas para acceder a esos avances tecnológicos, médicos, etc.

El área que más contenidos trabaja en la dirección de una educación intercultural es la de **Ciencias Sociales, Geografía e Historia**. Sin embargo observamos nuevamente ambigüedad, ya que junto a objetivos y contenidos claramente interculturales, aparecen otros de carácter etnocéntrico. Ejemplos de los primeros encontramos en la introducción, donde ya se especifica que entre sus finalidades está

*“Conocer, comprender y valorar críticamente el entorno próximo y la comunidad humana y social en sus distintos ámbitos: localidad, Comunidad Autónoma, España, Comunidad Europea, comunidad internacional”; “Apreciar la riqueza y variedad del patrimonio natural y cultural”; “Consolidar y desarrollar en los alumnos las actitudes y hábitos característicos del humanismo y de la democracia, (...) desarrollando actitudes de tolerancia y valoración de otras culturas y de solidaridad con los individuos y grupos desfavorecidos, marginados y oprimidos, y asumiendo una posición crítica ante los valores y actitudes androcéntricos de nuestra cultura”.*

Igualmente, de los once objetivos generales de etapa, siete claramente persiguen una educación intercultural. Algunos ejemplos de ello:

*“Valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto por*

*otras culturas y por opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio crítico sobre las mismas”; “Apreciar los derechos y libertades como un logro irrenunciable de la Humanidad y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de sus derechos o de los recursos económicos necesarios”, etc.*

El bloque “Diversidad cultural” está enfocado en su totalidad desde la dimensión intercultural. Algunos ejemplos positivos:

*Conceptos: “Diversidad y relativismo cultural a través del análisis de algunos elementos de culturas distintas a la propia (culturas preindustriales, minorías culturales de nuestro entorno, o manifestaciones de ritos y costumbres de nuestro pasado)”;*

*“Interdependencia y desigualdad económica, técnica y política entre los distintos países del mundo: desarrollos desiguales y neocolonialismo”;*

*“Principales problemas morales de nuestro tiempo (las relaciones ser humano-naturaleza, guerra y carrera armamentista, desigualdades Norte-Sur, violencia social, consumismo, marginalidad y discriminación....)”.*

*Procedimientos: “Explicación de ciertas acciones, creencias, costumbres, etc., de personas y colectivos pertenecientes a culturas distintas a la propia, considerando las circunstancias personales y las mentalidades colectivas”;*

*Actitudes. “Respeto y valoración de las manifestaciones artísticas, artesanales y técnicas de otras sociedades y culturas como expresión de la sensibilidad, el ingenio y los valores humanos de sus protagonistas*

En cambio, los contenidos de los bloques 4. “Sociedades históricas” y 5 “Sociedad y cambio en el tiempo” están abordados desde un punto de vista etnocéntrico. Se analizan aquellas sociedades que son la cuna de Occidente, así como el desarrollo del cristianismo; cuando se centra en las sociedades medievales lo hace con referencia al territorio español y en las sociedades de la época Moderna, exclusivamente se hable del arte occidental y la colonización española de América. Con un tratamiento menor y en el último apartado se trabajan la sociedad y cultura islámica en la Edad Media, y las formas de vida y organización social en uno de los grandes imperios asiáticos o de la América precolonial.

En los criterios de evaluación se encuentran las dos tendencias que se han desarrollado en los bloques de contenido, predominando los que valoran el

conocimiento y análisis de las sociedades occidentales, del papel que España juega en la Comunidad Europea o en Iberoamérica, de las Comunidades autónomas, etc.

En la introducción al **Área de Educación Física** se reconocen dos aspectos importantes que tienen conexión con una educación intercultural:

*“la participación en actividades físicas y deportivas disminuye las tensiones y favorece las relaciones de grupo más que cualquier otra actividad escolar o extraescolar, siempre que se realicen en un marco de participación y no de competición y que el deporte y la actividad física dejan de ser sólo un juego como en la Primaria y pasan a ser un fenómeno cultural con implicaciones sociológicas, culturales, estéticas y económicas, un fenómeno que los alumnos han de ser capaces de valorar críticamente.”*

En los objetivos generales del área se concretan estos ejes:

*Participar,(...) en actividades físicas y deportivas, desarrollado actitudes de cooperación y respeto, valorando los aspectos de relación que tienen las actividades físicas y reconociendo como valor cultural propio los deportes y juegos autóctonos que le vinculan a su comunidad”;*

*“Reconocer, valorar y utilizar en diversas actividades y manifestaciones culturales y artísticas la riqueza expresiva del cuerpo y el movimiento como medio de comunicación y expresión creativa”.*

Observamos cómo al hablar de conocer deportes, juegos u otras actividades físicas estos se reducen y vinculan a la comunidad donde se vive. Esta tendencia se desarrolla en algún bloque de contenido:

Conceptos: *“los juegos y deportes autóctonos”;*

Actitudes: *“Valoración de los juegos y deportes autóctonos como vínculo y parte del patrimonio cultural de la comunidad”,*

desperdiciando las posibilidades que ofrece esta área para conocer, juegos, deportes y otras actividades de diversos países y culturas.

En el **Área de Educación Plástica y Visual** encontramos dos objetivos generales que promueven una educación intercultural:

*“Respetar y apreciar otros modos de expresión visual y plástica distintos del propio y de los modos dominantes en el entorno, superando estereotipos y convencionalismos,(...)”;*

*“Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo, adoptando actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando discriminaciones debidas a características personales o sociales”.*

El enfoque del área prioriza mayoritariamente la cultura dominante. Las referencias siempre son: el ambiente próximo, el entorno, objetos que nos rodean:

*“Es importante valorar el significado estético y cultural de aquellas manifestaciones del patrimonio cultural que constituyen la expresión del ser humano dentro de nuestra cultura”.*

otras veces no se precisa a qué cultura se refiere, por lo que hay que suponer que se trata de la mayoritaria. Por ejemplo:

Actitudes. *“Valoración, respeto y disfrute del patrimonio histórico y cultural”.*

Algunos contenidos actitudinales, persiguen valores que son comunes y básicos en una educación que promueva la interculturalidad, como:

Lenguaje visual. Actitudes: *“Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas actualmente a través de la publicidad y la utilización en la misma de formas y contenidos que denotan una discriminación sexual, social o racial”<sup>62</sup>.*

En el **Área de Lengua Castellana y Literatura** un objetivo general de enfoque claramente intercultural es el siguiente: *“Analizar y juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas, evitando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios (clasistas, racistas, sexistas, etc.), mediante el reconocimiento del contenido ideológico del lenguaje.”*

En los bloques de contenido 1 y 2 sobre los usos y formas de la comunicación oral y escrita se observa la misma tendencia etnocéntrica:

1. Usos y formas de la comunicación oral. Conceptos. 3. *“Diversidad lingüística y variedades dialectales de la lengua oral: La realidad plurilingüe y pluricultural de España. Fenómeno de contacto entre las distintas lenguas. Uso y difusión internacional del español y de otras lenguas de España”.*

En general, en todo el área se observan dos tendencias: una la de explicitar claramente determinados contenidos de la cultura Española y de la Comunidades

Autónomas y, por otro lado, con una redacción general ambigua y poco concreta respecto a un “patrimonio cultural” o una “tradicción cultural” de los que no se especifica si es española, occidental o mundial, dando por sentada la existencia de una cultura homogénea y única: la hegemónica occidental.

Los objetivos generales del **Área de Lengua Extranjera** brindan la posibilidad de atender a otras lenguas maternas extranjeras distintas a la impartida en el centro como “lengua Extranjera”, por ejemplo:

*“Utilizar la lectura de texto (...) como medio de acceso a culturas y formas de vida distintas de las propias”;*

*”Valorar la ayuda que supone el conocimiento de las lenguas extranjeras para comunicarse con personas que pertenecen a culturas distintas a la nuestra y para participar en las relaciones internacionales y en otros ámbitos de actividad humana”;*

*“Apreciar la riqueza que suponen las diversas lenguas y culturas como formas distintas de codificar la experiencia y de organizar las relaciones personales”;* o

*“Mantener una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura que las lenguas extranjeras transmiten y utilizar dicha información para reflexionar sobre la cultura propia”.*

El bloque de contenidos que trabaja los aspectos socioculturales de la lengua extranjera está enfocado abiertamente desde una perspectiva intercultural:

Procedimientos: *“Comparación de determinados aspectos de las formas de vida de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada con los correspondientes del país propio”;*

*“Análisis crítico de los comportamientos socioculturales que implican una discriminación o un rechazo”.*

Actitudes: *“Curiosidad, respeto y valoración crítica de a formas de vida y de otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera”, y “Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas”.*

Aunque en los objetivos generales del **Área de Matemáticas**, no se propone explícitamente la solución de problemas a través del trabajo colaborativo, se encuentra incluido en alguna medida en algunos contenidos, como por ejemplo:

---

<sup>62</sup> Nuevamente el concepto de “raza” pone en cuestión la coherencia de la propuesta.

Interpretación, representación y tratamiento de la información. Actitudes: *“Reconocimiento y valoración del trabajo en equipo como la manera más eficaz para realizar determinadas actividades (planificar y llevar a cabo experiencias, toma de datos, etc.”*

Sin embargo, a través de los contenidos se propone sobre todo la adquisición de habilidades matemáticas individuales.

Están totalmente ausentes algunas técnicas de cálculo, aparatos de medición y otras tecnologías propias de otras civilizaciones. En definitiva, aquellos aportes a las ciencias matemáticas de otras culturas a lo largo de la historia.

En la mayoría de los bloques de contenidos del **Área de Música** se contempla la incorporación de elementos culturales ligados a la música aunque, en ocasiones, no se especifica si se trata de una cultura determinada o una diversidad de ellas:

Expresión instrumental. Procedimientos: *“Utilización de un repertorio variado que acerque a distintos estilos, épocas, culturas....”*, o

*“Incorporación de las tradiciones populares (juegos, danzas, canciones....) a la práctica instrumental”*.

En cambio otros contenidos son claramente favorecedores de la interculturalidad en el aula:

Conceptos: *“Estilos y tipos de danza: étnicas, clásicas, populares, didácticas, modernas, sociales y cortesanías”*; *“La danza como manifestación cultural: contexto histórico y social”*;

*“La música de otras culturas”*;

Procedimientos: *“Audición de música de distintos estilos, géneros, formas y etnias”*;

Actitudes: *“Apertura y respeto por las manifestaciones musicales de otras culturas”*.

Llama la atención que en los criterios de evaluación sólo se valoren las manifestaciones musicales propias de los diferentes pueblos y culturas de España, ignorando el trabajo realizado a través de algunos contenidos eminentemente interculturales.

En la introducción al **Área de Tecnología** se contempla la dimensión intercultural como uno de los componentes que la integran,

*“...el componente social y cultural, a la vez que histórico, por el que los objetos inventados por el ser humano se relacionan con los cambios producidos en sus condiciones de vida”; o*

*“Por otro lado, los valores, creencias y normas de un grupo social han condicionado siempre la actividad y el progreso tecnológico de ese grupo en un momento histórico determinado”.*

Entre los objetivos que pueden promover actitudes básicas para una educación intercultural está:

*“Valorar la importancia de trabajar como miembro de un equipo en la resolución de problemas tecnológicos, asumiendo sus responsabilidades individuales en la ejecución de las tareas encomendadas con actitud de cooperación, tolerancia y solidaridad”.*

También entre los contenidos podemos encontrar elementos abiertamente interculturales:

Proceso de resolución técnica de problemas. Actitudes: *“Curiosidad y respeto hacia las ideas, valores y soluciones técnicas aportados por otras personas, culturas y sociedades a sus necesidades prácticas”;*

Tecnología y sociedad. Conceptos. Desarrollo tecnológico, formas y calidad de vida: *“Condiciones económicas y sociales de vida. Necesidades individuales e interés social. Calidad de vida”.*

Entre los criterios de evaluación hemos observado que se valoran los efectos económicos, sociales y medioambientales del uso de tecnología, pero no qué países tienen posibilidad de acceder a ella y en qué condiciones.

### 3.2. A modo de conclusión

El currículo vigente en las tres etapas analizadas presenta una serie de características favorecedoras de la educación intercultural, entre las que destacamos:

- su intención descentralizadora y de atención a la diversidad, reflejada en su carácter flexible y abierto,
- la introducción de determinados objetivos y contenidos que contemplan el rechazo a las discriminaciones por razón de sexo, la atención a la diversidad plurilingüe en aquellas Comunidades Autónomas con lengua propia o elementos culturales de la Unión Europea.
- introduce mecanismos de adaptación a la realidad sociocultural de los centros y del alumnado, a través de diversos niveles de concreción, dejando mayor autonomía a los centros y equipos docentes para establecer sus contenidos y forma de aplicación.
- introduce transversalmente, en todas las áreas como “elementos educativos básicos” demandados por la sociedad los temas transversales, con inequívocas cuestiones interculturales, considerando la educación intercultural incluida en el tema transversal “Educación para la Paz”<sup>63</sup>.
- la revalorización que hace de la cultura experiencial de los alumnos; la consideración de los factores sociales y culturales como fuentes del currículo, y la revalorización de lo contextual como condición y medio de aprendizaje (Besalú, 1998).

---

<sup>63</sup> Algunos autores defienden el tratamiento transversal, para lo que consideran un tipo de dimensión educativa, así como la idea de no disgregar excesivamente los distintos enfoques y componentes que se han desarrollado dentro del tema Educación para la Paz. Así Jares (1995: 49-50) afirma : “..., por su dimensión epistemológica y axiológica, así como por su evolución histórica, siempre se ha considerado la Educación Intercultural, como un componente de la Educación para la Paz, en íntima relación con los restantes como son la Educación para la Comprensión Internacional, La Educación para el Desarme, la Educación para la No Violencia y la Educación para el Desarrollo. Todos ellos son dimensiones de un mismo proceso educativo global y que por ello es necesario trabajar de forma globalizada e interdisciplinar en tanto que existen inequívocas conexiones conceptuales, axiológicas y didácticas entre todos ellos”.

Sin embargo, aún reconociendo el claro avance con respecto al currículo anterior, no puede ser considerado como un verdadero currículo multicultural. Ateniéndonos a la formulación que hace Banks (1991) de tal concepto las condiciones básicas de un currículo multicultural son:

1ª) que se dirija a mejorar el rendimiento escolar de grupos étnicos minoritarios o de inmigrantes, y

2ª) que proporcione a todos los alumnos un conocimiento de otras culturas minoritarias, con el fin de fomentar la comprensión y la tolerancia entre grupos culturales, desarrollando una visión pluralista del mundo y evite el etnocentrismo.

Un ejemplo lo tenemos en la ausencia de toda referencia a la etnia gitana en los *curricula* de las tres etapas analizadas, un síntoma claramente asimilacionista, que transmite la ignorancia de la diversidad cultural interna del propio estado español. Por otra parte, adopta un enfoque etnocéntrico y homogeneizador, abundando en objetivos y contenidos ambiguos con respecto a la identificación de la cultura que se propone fomentar. Está ausente toda referencia a otras culturas de un buen número de alumnos de origen extranjero. Estas ausencias y ambigüedad sitúa en desventaja a todo alumno o alumna que no tiene referentes familiares de la cultura mayoritaria.

La educación intercultural promueve sobre todo la adopción de actitudes y valores, pero también debe perseguir el conocimiento de conceptos y elementos de diferentes culturas y la utilización de diferentes formas de hacer, incluso lejanas culturalmente. Los conceptos en los que se apoya deben perseguir un doble propósito: por un lado de una forma crítica, cuestionar y conseguir el rechazo de concepciones y actitudes prejuiciadas o negativas hacia las personas de diversas culturas y procedencias, y por el otro de una forma constructiva, se trata de dar a conocer, divulgar, propiciar el descubrimiento, la interacción, el intercambio y en definitiva la convivencia en una sociedad plural. Es una educación centrada en la pluralidad cultural y no un educación sólo para los que son culturalmente diferentes, por tanto, destinada a todos los alumnos y a todos los profesores.

### 3.3. El currículo en acción: cómo se vive la diversidad cultural en las aulas

La apertura y flexibilidad del currículo supone que los equipos docentes adquieran mayor protagonismo para concretarlo a la realidad de sus centros. No basta, pues, con analizar la dimensión intercultural en los documentos oficiales, sino que hemos de fijarnos en las prácticas escolares, las relaciones entre profesores y alumnos, las interacciones entre estos últimos, los materiales didácticos que se utilizan, el clima del aula, etc. En definitiva, se trata de analizar si la escuela es un espacio de mediación cultural entre el *currículo externo* y el *currículo interno*, donde se cruzan las diferentes culturas -académica, familiar, popular, etc.-, sirviendo de puente entre las mismas.

En primer lugar destaca la actitud asimilacionista y etnocéntrica del currículo que les llega a los alumnos, justificada en varias ocasiones con argumentos como la necesidad de apropiarse de la cultura mayoritaria como medio de promoción social y económica,

“(...) si quieren integrarse no tienen más remedio que aprender el currículo de aquí.” . (Maestro, estudio de caso B, )

Una de las principales causas de este etnocentrismo es el desconocimiento de las diferentes culturas. Como alguien manifestó durante un grupo de discusión,

“- Maestra a: el etnocentrismo se debe al desconocimiento, ...lo que hay que hacer es informarse...  
- Maestra b: ¿Cómo?  
- Maestra a: leyendo.”  
(grupo de discusión: estudio de caso C)

La realidad es que en ninguno de los casos analizados se ha realizado un análisis del currículo desde la perspectiva multicultural. La impresión general que ofrecen las respuestas a las encuestas al profesorado tampoco es alentadora. Muy pocos profesores realizan acciones interesantes para atender a la diversidad cultural; acciones que van desde adaptaciones curriculares y adaptaciones de actividades, hasta agrupamientos flexibles, trabajo cooperativo, etc. La mayoría de las acciones se encaminan hacia la realización de juegos y deportes, localizaciones geográficas, lecturas de cuentos,

canciones o algún coloquio.<sup>64</sup> La mayoría de los elementos culturales que utilizan pertenecen a la cultura mayoritaria, lo que nos muestra su orientación etnocéntrica. La cultura del alumnado extranjero se utiliza muy poco y en la mayoría de las ocasiones de forma puntual, como fiestas, semanas multiculturales, etc., lo que Martine Abdallah llama la *folklorización* de la cultura, en línea con el llamado “currículo turístico” (Torres, 1997). Son escasas las acciones que tienen que ver con el tratamiento en tutoría, la promoción de aprendizaje cooperativo, las habilidades sociales y la diversificación de los recursos.

La tendencia general apunta en el sentido de establecer medidas de atención directa al alumnado, dirigidas al refuerzo en lectoescritura, o el apoyo en lengua castellana, preferentemente a cargo del profesorado de compensatoria<sup>65</sup>. En algunos casos son los propios tutores los que realizan algunas de estas actividades, pero éstos en varias ocasiones manifestaron su “incapacidad” y “frustración” para trabajar con la diversidad cultural en sus aulas a causa de las lagunas formativas en estos aspectos y poca experiencia trabajando con alumnado extranjero. Normalmente cuando se realizan adaptaciones curriculares éstas suelen consistir en utilizar contenidos y materiales de niveles más bajos a los que le correspondería al alumno por su edad.

Las estrategias didácticas varían de un centro a otro, e incluso dentro de los mismos centros, lo que refleja una vez más la ausencia de un modelo de enseñanza coherente con la diversidad. Las que hemos visto más utilizadas fueron la clase dirigida o expositiva, el trabajo por fichas, el uso del libro de texto como eje de la enseñanza, con un enfoque homogeneizador,

“Hay ocho que me siguen. Cuando explico está atenta –refiriéndose a la niña china- aunque no entiende.”  
(Maestra, estudio de caso C)

y, en menor medida, la ayuda entre iguales, el uso de los ordenadores, la asamblea y el trabajo en grupos cooperativos. Más inusual aún es la estructuración del trabajo en *proyectos*, a pesar de los resultados positivos que obtuvieron cuando se emplearon, reconocidos por el propio profesorado. De todas estas estrategias, las basadas en la

---

64 Informe final del cuestionario del profesorado.

65 Informe final del cuestionario aplicado a directivos de centros; estudios de casos A, B y C.

interacción constructiva entre iguales, como el trabajo cooperativo, la tutoría entre iguales, el uso compartido de los materiales, la estructuración del trabajo en proyectos y la asamblea, se destacan claramente como favorecedoras de la integración. No obstante, a lo largo del proceso de investigación en dos de los centros se notaron ciertos cambios en las actitudes y prácticas educativas de algunos profesores a favor de la integración de alumnos extranjeros en sus aulas.

En varias ocasiones hemos podido observar cómo los alumnos interactuaban espontáneamente para resolver sus tareas, una de las estrategias que favorecen la atención educativa a la diversidad (Díaz-Aguado, 1988; García Fernández, 1993; Ainscow, 1992, p. ej.). Sin embargo, aunque los profesores reconocen explícitamente la conveniencia y la posibilidad de fomentar la ayuda entre compañeros,

“hoy una niña china le ha explicado las operaciones aritméticas a un compañero (autóctono), a pesar de que la primera no domina el castellano.”  
(Maestra, estudio de caso C)

no podemos afirmar que obedezca a un planteamiento didáctico adoptado unánimemente. De hecho, la disposición del aula en todos los niveles de uno de los centros y en bastantes de los otros dos, no está pensada para el trabajo en grupo. En otro de los casos, esta disposición física del aula está en función del tipo de actividad y necesidades, realizando las actividades de conocimiento del medio, lectura, etc. en distintos rincones. Sin embargo en algunas aulas, aunque estén dispuestas las mesas en grupos de cuatro, las tareas que predominan son individuales o uniformes para todo el gran grupo.

La actitud asimilacionista se refleja también en la falta de preocupación por la conservación de la lengua materna de los alumnos de origen extranjero. De los tres casos estudiados tan sólo se imparte Lengua y Cultura Árabe en uno de ellos, a pesar de que en los otros dos existe un buen número de alumnos magrebíes. Otras lenguas y culturas, sin embargo, no se enseñan en ninguno de los centros. La presencia en uno de ellos del profesor de Lengua y Cultura Árabes, es un elemento crucial para mantener estos elementos culturales en las identidades del alumnado marroquí. A esto también contribuye la presencia de libros de lectura y materiales didácticos en los idiomas de los alumnos extranjeros.

### **3.3.1. La adquisición de la lengua castellana**

Otra de las necesidades de reflexión se centra en la enseñanza del castellano a los niños de origen extranjero. El hecho de contar con un docente especializado en educación compensatoria favorece que esta enseñanza se considere competencia exclusiva suya, lo que lleva al resto a cierta despreocupación por este asunto y a desaprovechar las situaciones y estrategias comunicativas que ofrece la vida del aula que harían más rentables los aprendizajes realizados con la especialista. La enseñanza del castellano a los alumnos no hispano-hablantes suele hacerse casi siempre fuera del aula, en el despacho de educación compensatoria, lo que no siempre es necesario.

Como casi todos los profesores han indicado, unos alumnos frecuentemente ayudan a otros en la comprensión del idioma, tanto extranjeros como españoles. Se debe aprovechar mucho más esta experiencia: por ejemplo, en los grupos de alumnos unos pueden ser nombrados “profesores” de español; se pueden introducir juegos lingüísticos en los que han de participar parejas mixtas: se puede introducir el intercambio de idiomas y todo el mundo aprende algo del otro, etc. De esta forma todos aprenden que existen distintos idiomas y todos sirven para lo mismo: la comunicación en todas sus múltiples manifestaciones.

### **3.4. Respuesta a la diversidad cultural en el centro**

Las respuestas que se dan en el ámbito de la institución escolar están en la misma tónica que las expresadas en el ámbito de las aulas. Si bien hay profesores que desconocen si en su centro hay documentos que reflejen algún tipo de actuación de atención a la diversidad, la mitad indica el PEC como documento que recoge este tipo de atención; pero esta afirmación resulta un tanto contradictoria pues son bastante menos los profesores que indican que una de las acciones de atención a la diversidad puestas en marcha en el centro ha sido reflejar en el PEC valores y principios que contemplan la atención a la diversidad étnica y cultural. En los documentos<sup>66</sup> de este tipo a los que hemos tenido acceso en nuestra investigación, la ficción supera a la realidad. En la

---

4. Por ejemplo en el estudio de caso B, sólo disponían de un Plan General Anual que fotocopian de un año para otro y cuyas únicas modificaciones para el presente curso estaban hechas a lapicero.

mayoría de los casos se fotocopia el Proyecto Educativo y los proyectos Curriculares de Áreas, en pocos casos se trabaja en profundidad sobre estos aspectos y por parte de todos los implicados, cuando estamos convencidos de que “es posible conseguir la mejora de la escuela y de la enseñanza si el equipo de maestros se emplea en tareas de desarrollo curricular y de mejora de los procesos de enseñanza” (Soriano 1999, 269).

En otros casos se alude explícitamente al sentido multicultural del proyecto,

- “Relacionar y apreciar la pertenencia a grupos sociales con características propias.
- Superar prejuicios raciales mediante el trabajo cooperativo en el aula.
- Desarrollar el respeto a las distintas creencias y opiniones.
- Aprovechar adecuadamente los recursos que nos ofrece el entorno, relacionados con la integridad cultural.
- Considerar que los valores positivos de actitudes, cultura y convivencia son patrimonio de todas y cada una de las culturas.”

(Proyecto Educativo de Centro. Caso C).

Sin embargo, no puede afirmarse que estos principios y objetivos orienten todas las manifestaciones de la vida del centro, al no estar definidas los mecanismos organizativos, prácticas de comunicación y estrategias didácticas que requieren.

En general las acciones llevadas a cabo en los centros son diversas aunque son más abundantes las que relacionan al propio profesorado entre sí o a éste y a la institución (coordinación de equipos, replanteamiento de la acción tutorial, etc.), que las que tienen relación con las familias e incluso con el propio alumnado (plan de acogida, por ejemplo). Esto nos induce a pensar que muchas de estas acciones sobrepasan la capacidad de los propios centros, o al menos de los equipos, ya que se necesitarían una

serie de profesionales o equipos multiprofesionales que pudieran establecer acciones de atención a la diversidad en condiciones favorables para todos.

A lo largo del proceso hemos comprobado el efecto positivo de la reflexión conjunta del profesorado sobre aspectos que hay que desarrollar para afrontar la diversidad cultural. Surgen nuevas ideas, a la vez que se potencian otras que se venían realizando sin haber sido asumidas colectivamente. Por ejemplo, la realización de carteles con listados de los nombres de los alumnos en idiomas árabe y español; inclusión en la biblioteca de aula de material didáctico y libros de lectura en lenguas portuguesa y árabe o de libros representativos de las culturas presentes en el centro; motivación para la formación profesional hacia la diversidad, así como la reestructuración de la organización del aula para fomentar la integración entre iguales.

En dos de los casos estudiados el sistema de acogida se limita a la formalización de la matrícula. Los problemas de comunicación con los padres que no hablan castellano dificulta la obtención de información sobre los antecedentes escolares del niño. Por otra parte, no se realiza un proceso de evaluación de los conocimientos que permitan ubicarle en un nivel escolar adecuado, debido también a las mismas dificultades lingüísticas. La fórmula seguida generalmente consiste en escolarizar por sistema un nivel por debajo de la edad cronológica del alumno. A pesar de que el Reglamento de Régimen Interior de un centro dice explícitamente:

“8.4. (...) Alumnos de nacionalidad extranjera: Se realizará una evaluación inicial donde se contemple:  
Su capacidad de comunicación en lengua española.  
Sus posibilidades académicas estimadas (basadas en destrezas matemáticas)<sup>67</sup>.  
La edad.  
Informe académico del país de origen.”  
(RRI, caso C)

---

<sup>67</sup> Llama la atención el criterio para estimar las posibilidades académicas basado en las destrezas matemáticas. (V. También nota 3 de la pág. 113).

en algunos casos los alumnos no aportan su historial escolar y en otros, la información básica inicial es desconocida por los maestros tutores, lo que dificulta el conocimiento de los alumnos recién ingresados. De esta forma, cuando un alumno nuevo se incorpora a una clase, se parte de un gran desconocimiento de su situación, viéndose su profesor obligado a realizar una evaluación por tanteo que se prolonga durante varias semanas,

“Cuando llega un alumno nuevo empiezo a enseñarles por lo más básico, hasta que encuentro un nivel. (refiriéndose a una niña china) Primero la enseñaba sumas, pero ya sabía. Luego restas, ...y así hasta que llego a su nivel.”  
(Maestra C: 17-3-99)

En otro de los centros existe un Plan de Acogida explícito, basado inicialmente en las “propuestas de mejora” de la Memoria Anual del curso anterior, como una de las actuaciones clave para responder a la multiculturalidad del alumnado y a la movilidad del profesorado. Pero su puesta en práctica se vio limitada, debido principalmente a una serie de circunstancias adversas. La primera fue el retraso de la Administración en nombrar a una parte del profesorado. La segunda, el retraso en las obras de acondicionamiento del edificio escolar, que han durado hasta el mes de noviembre, con el consiguiente perjuicio para el desarrollo de las actividades escolares. En tercer lugar, la renovación de casi un 80% de la plantilla docente. Cada una de estas circunstancias por sí sola y más aún su convergencia determinan una situación irregular que impide un desarrollo normal los proyectos planificados, ante la necesidad *urgente* de atender al alumnado en estas condiciones.

Respecto al respeto y reconocimiento a la diversidad cultural hemos observado diferentes actitudes. La más generalizada consiste en la aceptación natural de las diferentes costumbres y valores culturales, siempre que no afecten a lo que está establecido por la costumbre en el sistema escolar. Esto se aprecia en el respeto a la indumentaria de determinadas alumnas árabes que llevan el velo islámico o atuendos tradicionales de sus culturas. Sin embargo, se ve como algo “natural” la presencia de símbolos religiosos católicos en las aulas y pasillos,

“Estamos acostumbrados a verlos ahí desde siempre”  
(Maestra, estudio de caso C)

dándose en otro de los centros, además, la paradoja de impartirse la clase de Lengua y cultura árabes en un aula presidida por un crucifijo.

Esta misma indiferencia se observa en la confección de los menús del comedor escolar sin tener en cuenta las costumbres y creencias religiosas de los alumnos islámicos, aunque observan escrupulosamente los preceptos cuaresmales católicos,

“El director me enseña el menú del mes. Efectivamente es un menú respetuoso con la abstinencia cuaresmal del viernes. Sin embargo, el miércoles hay salchichas de Frankfurt y otro día, cocido. Al preguntarle cómo lo ven las familias de los niños islámicos, dice que no hay problema: a unos no les importa. En otros casos, se les hace un huevo frito.” (Diario de campo, caso C)

Esta solución hace que alumnos inmigrantes con carencias alimentarias se autoexcluyan de este servicio, lo que supone una discriminación evidente.

Las dificultades de comunicación con padres y madres no castellanohablantes dificulta su participación en la vida del centro, al mismo tiempo que limita el intercambio de información entre éstos y el profesorado para mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos. Ante la escasez de mediadores socioculturales, se debería potenciar esta función entre los propios padres y madres del centro.

Finalmente, el profesorado encuestado sugiere algunas medidas que a su vez hemos organizado en distintos apartados:

a) Actitudes generales:

Procurar que no se sientan diferentes.

Planes individualizados de adaptación.

Trabajar en las tutorías sobre la tolerancia.

Ser comprensivos.

Centro de adaptación para la diversidad cultural.

b) Sobre las relaciones con las familias:

Mejorar la coordinación y los canales de comunicación.

Más coordinación con los servicios sociales.

Aumentar su participación en la vida del centro.

c) Sobre aspectos relacionados con el alumnado:

Ratios más bajas.

Clases de apoyo.

Agrupamientos por niveles y no por edad.  
Actividades interculturales.  
Materiales didácticos específicos.  
Aulas de inmersión lingüística.  
Medidas para que conserven la cultura de origen.  
Grupos reducidos según las necesidades.

d) Sobre el profesorado:

Más coordinación.  
Formación en materia de interculturalidad.  
Mayor compromiso por parte del profesorado  
Contemplar en los proyectos educativos la nuevas situaciones.

Como puede apreciarse algunas de estas medidas responden a actitudes generales del profesorado, otras al tipo de organización, algunas más a la metodología y otras a las decisiones de la Administración Educativa.

#### 4. Referencias bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (2001): *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Ainscow, M. (1993): *Necesidades educativas en el aula*. Paris: UNESCO.
- AMANI (1997): *Educación multicultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- Bartolomé, M. et al. (1997): *Diagnóstico de la escuela multicultural*, Barcelona: Cedecs.
- Besalú, X. (1998): *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Colectivo IOE, (1995). “Necesidad de una Educación Intercultural: Razones de carácter social, político y económico.” En *Educación sin Fronteras. Actas del Seminario Comisión Española de la UNESCO*. Madrid, CIDE.
- Díaz-Aguado, M.J. (1988): *La interacción entre compañeros un modelo de intervención psicoeducativa*. Madrid: C.I.D.E.
- Dirección General de Promoción Educativa (2001): *Plan Regional de Compensación Educativa para la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación (C.A.M.).
- Essomba, M A. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- García Fernández, J.A. (1993): *Interacción entre iguales en entornos de integración escolar. Un ensayo de desarrollo profesional con profesores de E. Infantil y E.G.B.* Tesis doctoral. Madrid: U.C.M.
- Gimeno Sacristán, J. (1992) “Currículo y diversidad cultural”. *Educación y sociedad*, 11, 127-153.
- Jares, X. R., (1995). “La Educación Intercultural en el Currículum. Papel de la documentación internacional y su utilización didáctica.” En *Educación sin Fronteras. Actas del Seminario Comisión Española de la UNESCO*. Madrid, CIDE.
- R.D. 1333/1991 que establece el currículo de E. Infantil; R.D. 1344/1991 que establece el currículo de Primaria; R.D. 1345/1991 que establece el currículo de la ESO.
- Rodríguez, R.M. (1995): *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal* . Barcelona. Oikos-Tau.
- Sartori, G. (2001): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus
- Soriano, E. (1999). “La formación del profesorado: elemento clave para la educación intercultural”. En Checa, F. y Soriano, E. (Eds.) (1999): *Inmigrantes entre nosotros*. Barcelona: Icaria.

## V. SISTEMA INSTITUCIONAL

### 1. Política educativa y atención a la diversidad cultural

La respuesta educativa a las necesidades de alumnos procedentes de otras naciones en los centros y aulas no depende sólo de factores internos, ya que está condicionado por el contexto institucional que lo determina, delimitado por varios ámbitos interrelacionados entre sí:

- a) el normativo-legal
- b) el ideológico
- c) el de las prácticas institucionales, delimitadas por los anteriores.

#### 1.1. La normativa legal

El contexto normativo-legal se desarrolla en diferentes escenarios. El primero de ellos lo constituyen los tratados internacionales<sup>68</sup> que establecen los derechos individuales y rechazan la discriminación de las personas, a los que España se ha adherido o ratificado.

---

<sup>68</sup> Los más destacados son **la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948)**,: Artº. 26 afirma el derecho universal de todo ser humano sin distinción alguna a la Educación; **Convención sobre los Derechos del Niño, (ONU, 1959)**, Reconoce el derecho de cualquier niño a la Educación sin distinción alguna por su origen cultural, étnico o lugar de nacimiento; **Directiva de la C.E.E. (486/77) sobre la Educación de los hijos de los trabajadores migrantes**: se dirige fundamentalmente al compromiso de articular las medidas para la escolarización gratuita, con especial atención al aprendizaje de la lengua del país de acogida, y a la obligación de promover –en colaboración con los países de origen- la enseñanza de la lengua y la cultura materna; **Convenio Europeo relativo al Estatuto Jurídico del**

Un segundo escenario es el enmarcado por nuestra Constitución<sup>69</sup>, referente principal de toda la normativa que regula los derechos de los extranjeros a la educación en condiciones de igualdad, y su desarrollo legal en los aspectos educativos. La LODE reconoce por vez primera a los extranjeros residentes en España los mismos derechos educativos que a los nativos. La Ley Orgánica 3/1990 (LOGSE), introduce dos nuevos conceptos para nuestro ordenamiento: el de “escuela comprensiva” y el reconocimiento y atención educativa a la diversidad del alumnado, por lo que todas las enseñanzas deberán adecuarse a las características de los alumnos con necesidades educativas especiales. Si bien este último concepto, en principio, designa a los alumnos con discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, más tarde la LOPEG (Ley 9/1995) lo ampliará aplicándolo también a los alumnos en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Dentro de la Ley Orgánica 3/1990, el Título V, se dedica a la compensación de las desigualdades en la educación, para lo que las Administraciones Central y Autonómicas fijarán sus objetivos prioritarios, arbitrando medidas que garanticen el ejercicio del derecho a la educación en condiciones de igualdad de aquellas personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situación desfavorable, de manera que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, étnicos, geográficos o de otra índole.

No obstante, el desarrollo de esta norma tardará seis años en producirse, mediante el RD 299/1996 de Ordenación de las acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación, que define como destinatarios a todas aquellas personas que por estar en situación desfavorable por factores territoriales, sociales, étnicas, culturales, personales o familiares presenten dificultades para su permanencia y promoción en el sistema educativo. Señala como objetivos promover la igualdad de

---

**Trabajador Emigrante, 1977, Arts. 14 y 15,** Se pide a todos los países europeos se facilite la enseñanza de la lengua del país de acogida a todos los trabajadores extranjeros y a sus familiares; se adopten medidas para mantener la lengua y la cultura del país de origen; reciban formación para el empleo, ayudas económicas y equiparación de los estudios de los países de procedencia.

<sup>69</sup> Especialmente los arts. 13, que garantiza a los todos los extranjeros las libertades públicas; el 27, que proclama el derecho a la Educación de todos; y el 44, reconoce el derecho a acceder a la cultura por parte de todos.

oportunidades para una educación de calidad de todas estas personas; la escolarización con una distribución equilibrada en los centros sostenidos con fondos públicos. Indica las acciones a realizar en el ámbito interno de los centros, como la planificación de actividades de acogida e integración de estos alumnos; en el ámbito externo, programas de mediación y orientación familiar para garantizar el acercamiento de las familias a los centros, control y seguimiento del absentismo escolar y programas socioeducativos de educación no formal.

Anteriormente, los Reales Decretos 1330/1991, RD 1006/1991 y RD1007/1991, por los que se establecen los currículos de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, respectivamente, entre sus objetivos subrayan el desarrollo de actitudes de respeto, aceptación e interés hacia la diversidad cultural, así como el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos, y el rechazo a la discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias u otras características individuales y sociales. La educación intercultural queda enmarcada dentro del área transversal “La educación para la Paz”.

Por último, el escenario que más nos interesa aquí es el ámbito de nuestra Comunidad Autónoma. Una vez asumidas las competencias educativas por nuestra Administración regional, la Orden del Consejero de Educación 2316/1999 regula actuaciones de compensación educativa en nuestra región. Posteriormente, el Acuerdo para la Mejora de la Calidad del Sistema Educativo (19-1-1999) pactado entre la Administración autonómica y los agentes sociales interesados en el tema (sindicatos, patronal, federaciones asociaciones de padres y organizaciones estudiantiles) recoge el compromiso de elaborar el Programa Regional de Compensación Educativa de la Comunidad Autónoma de Madrid, proceso que culmina con su aprobación por la Asamblea de Madrid (16-11-2000) y aplicación mediante Resolución de la Directora General de Promoción Educativa 12-2-2001.

En el Programa se recogen los principios y líneas de acción ya enunciadas en el Título V de la LOGSE, estableciendo de manera más concreta la política de compensación a seguir en nuestra región. Los tres ejes de esta política son :

1. impulsar acciones que garanticen calidad educativa y adecuada atención a este alumnado.
2. desarrollar medidas específicas de carácter integrador dirigidas a alumnado con necesidades de compensación educativa.
3. incorporar la iniciativa social.

Establece como criterios generales de actuación: la normalización y atención a la diversidad en el marco de las instituciones y servicios existentes; acción positiva y preventiva sobre las causas de la desigualdad; integración e interculturalidad; equilibrio territorial y sectorial; participación social; coordinación; carácter integral de las actuaciones, y evaluación continua.

Las líneas de actuación se concretan en:

1º) Desarrollar acciones que garanticen escolarización: entre cuyos objetivos y acciones cabe destacar el establecimiento de medidas para la escolarización equilibrada del alumnado con necesidades de compensación, previniendo la dispersión y la concentración; la elaboración del Programa marco de seguimiento escolar, mediante la constitución de Comisiones de seguimiento del absentismo en los ámbitos municipal o de distrito; la definición de procedimientos de trabajo en servicios educativos; la prevención del absentismo; y medidas para garantizar la transición E. Primaria a la ESO.

2º) Actuaciones en centros, que garanticen la escolarización y adecuación de la respuesta educativa, entre las que destacamos la escolarización temprana; el enriquecimiento de la oferta educativa; el desarrollo de los aspectos curriculares, metodológicos y organizativos en la ESO; la definición de modelos de intervención; la estabilidad equipo docente; la consideración de los puestos de trabajo en Educación Compensatoria como puestos singulares; la ampliación de los recursos personales de apoyo; impulsar formación permanente del profesorado; fomentar el estilo docente fundamentado en presupuestos de la investigación-acción; la mejora de los equipamientos y materiales didácticos y de nuevas tecnologías; la gratuidad de libros de texto para alumnado en desventaja económica; la promoción de alternativas educativas y de inserción

sociolaboral a quienes no superen los objetivos de la educación obligatoria incrementando los programas Garantía Social; el seguimiento alumnos que la finalizan para inserción laboral.

3°) Actuaciones complementarias, entre la que destaca la compensación externa: consistente en la oferta de servicios complementarios en horario no lectivo; creación de red centros de día; acciones de apoyo y formación a padres y madres, entre otras.

4°) El desarrollo de la educación intercultural, mediante medidas como la potenciación de la integración minorías étnicas; la introducción de la educación intercultural como tema transversal del currículo con referencia expresa a la cultura gitana y otras presentes en el aula; programas lengua y cultura de los grupos minoritarios; inclusión de la educación intercultural en los planes formación profesorado; formación en centros de equipos docentes en torno a su proyecto educativo intercultural; creación del Instituto Madrileño de Apoyo y Documentación Intercultural; fomento de la participación de los padres y madres de minorías en la vida escolar; programas mediación y acompañamiento familiar e información sobre el funcionamiento de los centros y el sistema educativo; sensibilización de la comunidad escolar hacia la diversidad cultural; apoyo al alumnado gitano e inmigrante: adquisición del español; servicio itinerante de apoyo; implementación de un servicio de traductores.

5°) Colaboración interinstitucional y participación social, mediante planes de actuación integral en zonas de acción prioritaria; creación de contextos educativos mediante planes integrales implicando al entorno; convergencia de recursos de las distintas administraciones; prioridad a programas en el ámbito rural; fomento de la participación de las administraciones y agentes sociales: constitución Consejos Escolares Municipales y de Distrito, como órganos de participación educativa, creación de Comisiones Permanentes de Escolarización y las de Prevención y control del absentismo escolar.

Como se puede apreciar, se trata de un ambicioso conjunto de medidas positivas que tratan de enriquecer la oferta educativa mediante la aportación de recursos, la formación del profesorado, la implicación y mejor coordinación de los servicios de distintas administraciones y la participación social.

Pese a estos avances indudables, considerado globalmente, el modelo de respuesta a las necesidades educativas de los menores inmigrantes en nuestra región – como en todo el Estado- presenta las limitaciones propias del modelo compensatorio, centrado en la provisión de recursos específicos (profesores especialistas de educación compensatoria; acciones dirigidas a grupos específicos) lo que, bajo nuestro punto de vista tiene varios efectos negativos:

- a) Este enfoque, cuestionado por numerosos expertos (García Castaño y Pulido, 1992; Merino, 1994; Besalú, 1998, Siguán, 1998, por ej.), hace pivotar la respuesta en torno a los recursos, en lugar de ser asumida como un proyecto de todo el profesorado,

“lo que deberían era mandar más recursos, en vez de uno de compensatoria, dos...”

(Maestra, estudio de caso C)

al establecer los recursos en determinados centros, los especializa como “centros de compensatoria”, contribuyendo a su definición como “centros para inmigrantes, gitanos” etc. produciendo al mismo tiempo un “efecto llamada” para el alumnado con necesidades de compensación, y el “vuelo del nativo” cuyas familias se inhiben de matricular a sus hijos en estos centros por temor a la “bajada del nivel” a medida que aumenta la proporción de aquellos<sup>70</sup>. El resultado final, paradójicamente, es mayor segregación y estigmatización, en contra de los objetivos del propio Programa. Estudios recientes (Cuesta Azofra, 2000) documentan este mismo

---

<sup>70</sup> Así lo expresaba un maestro de un CEIP con más del 50 % de su alumnado inmigrante: “En los demás centros no admiten a niños inmigrantes. Nos los envían a nosotros, apoyándose en que este es un centro de integración y de compensatoria. (...) este centro está mal visto. (los padres autóctonos) se llevan a sus hijos a otros centros, por más ilusión que ponemos en nuestro trabajo. Se nos considera como ‘el colegio malo’”. (Estudio de caso C).

fenómeno. En nuestra indagación pudimos comprobar que en estos centros también se concentran los recursos para atención a la diversidad de alumnos con n.e.e. - maestros especialistas en educación especial (P.T.) y de Audición y Lenguaje-. La doble especialización de estos centros, en alumnado de minorías étnicas y situaciones de desventaja socioeconómica, por un lado, y alumnado con necesidades educativas especiales, por otro, lejos de “normalizar” su composición (principio que rige la integración), paradójicamente los especializa y margina.

- b) En segundo lugar, la respuesta a la diversidad –del tipo que sea- centrada en los especialistas contribuye a que el profesorado ordinario delegue sus responsabilidades para con este alumnado hacia los expertos, como la experiencia en integración de alumnos con n.e.e. ha demostrado. No porque éstos sean innecesarios, sino porque al centrar la respuesta a la diversidad en lo específico, en algún tipo de déficit, deja intacto el modelo didáctico y organizativo del profesorado ordinario, establecido sobre la homogeneidad del alumnado. Estos docentes cuentan así con alguien que, sin necesidad de cambiar sustancialmente sus prácticas, le va a resolver el “problema” de aquellos alumnos que se apartan demasiado de la norma. La alternativa a este modelo está más en la línea de potenciar la formación del profesorado para la diversidad y de modelos *colaborativos* de actuación de los especialistas. La atención a la diversidad sólo es viable si se da la implicación de todo el profesorado.

Este enfoque se centra en las dificultades del sujeto tratando mediante la introducción de recursos y/o adaptaciones, sin cambiar en lo fundamental la estructura escolar, en vez de centrarlas en la creación de condiciones en éste para adaptarse a las necesidades educativas de todo el alumnado.

El modelo centrado en los recursos demuestra su ineficacia, además, por ir siempre detrás de las necesidades. En efecto, si establecemos la relación entre el número de alumnos inmigrantes y el de profesores de apoyo disponibles para los dos últimos cursos, tenemos siempre una relación muy superior a 25 alumnos por profesor de apoyo,

que es la *ratio* establecida para asignar a éstos a los centros.<sup>71</sup> Las necesidades de profesores de apoyo, por tanto, se multiplican elevándose a cifras verdaderamente altas, como se puede apreciar en la tabla siguiente:

<b>Distribución de recursos de profesores de apoyo (PA):</b>				<b>Necesidades para 99/00 a razón de 25/1:</b>	
	<b>n° al.</b>	<b>%</b>	<b>PA</b>		
- Oeste.....	3.307	1.1 %	34	- C.....	1077 PA
- Sur .....	6.198	1.1 %	73	- S.....	247 PA
- Norte.....	12.403	0.14 %	18	- O.....	132 PA
- Este.....	3.301	0.9 %	31	- E .....	132 PA
- Centro.....	26.945	0.77 %	208	- N .....	49 PA
- <b>TOTAL (1999/00).....</b>	<b>52.154 alums.....</b>		<b>364 PA</b>	<b>TOTAL.....</b>	<b>1. 637 PA</b>
- <b>TOTAL (2000/01).....</b>	<b>62.809 alums.....</b>		<b>512 PA</b>	Diferencia	1.273 PA
				Necesidades 2000/01:	
				+ 10.655 al. Inmigrantes =	62.809 als
				<b>62.809 / 25 =</b>	<b>2.512 PA</b>

**Tabla 27. Hipótesis de las necesidades de profesores de apoyo de E. Compensatoria.**

Otras medidas positivas de reciente implantación son las siguientes :

- La obligatoriedad de todos los centros sostenidos con fondos públicos de reservar plazas dos plazas por aula en E. Infantil y E. Primaria y tres en la ESO para alumnos en desventaja sociocultural.
- El carácter permanente de las Comisiones de Escolarización, para distribuir a los alumnos que se incorporan una vez comenzado el curso escolar, canalizándolos hacia los centros con menor proporción de este tipo de alumnado,
- La limitación a un máximo del 25 % de alumnos en desventaja socioeconómica por centro.
- El programa de compensación externa, estableciendo actividades complementarias en horario no lectivo, dirigidas a los alumnos en desventaja.

<sup>71</sup> Estas cifras son aproximadas, ya que no todos los alumnos inmigrantes requieren actuaciones de compensación, pero además de ellos también las necesitan alumnos autóctonos que no están incluidos.

- La puesta en marcha del Servicio de Apoyo Itinerante, para los centros que no disponen de un profesor de Educación Compensatoria a tiempo completo.

Sin dejar de reconocer el avance que suponen, consideramos que se puede hacer las siguientes observaciones críticas:

- a) El programa de compensación externa, al ir dirigido sólo a los alumnos en desventaja sociocultural es susceptible de producir su segregación. Para integrar a los niños y adolescentes de origen inmigrante es necesaria su interacción con sus iguales autóctonos en el tiempo libre, tanto o más que en la escuela. Por otra parte, los recursos económicos (un millón de pesetas por curso y centro), nos parece insuficiente para sufragar los gastos de funcionamiento, materiales, personal, etc., limitando las posibilidades de montar actividades de calidad.
- b) El Servicio de Apoyo itinerante al alumnado Inmigrante, se basa en el reconocimiento de la falta de formación del profesorado para la enseñanza del español como segunda lengua y la educación intercultural, por lo que suponemos que se trata de una medida coyuntural e insuficiente<sup>72</sup> cuya alternativa debe ser una mayor atención a la formación del profesorado. Por otra parte, la itinerancia dificulta la pertenencia a los equipos docentes de cada centro, por lo que su coordinación con ellos resulta complicada. Al mismo tiempo, la dependencia de diferentes equipos directivos, además de la propia Unidad de Programas, supone una nueva dificultad, como hemos constatado a través de los estudios de caso. El tiempo dedicado a cada centro (máximo de tres meses), nos parece insuficiente para el proceso de inmersión lingüística de los alumnos.
- c) En cuanto a las mediadas para corregir los desequilibrios en la escolarización de alumnos de minorías, habría que hacer un mayor hincapié en su cumplimiento, mediante un seguimiento de las Comisiones de Escolarización. Ateniéndonos a los datos del último curso, o las medidas son insuficientes o no se ha cumplido la

---

<sup>72</sup> En el curso 2000/2001 se asignan 20 profesores a este servicio. Es paradójico que para la atención al alumnado con necesidades educativas por razones de desventaja sociocultural se escatimen los recursos, compartiendo varios centros un mismo profesor, mientras que la mayoría de los centros cuentan con un profesor a tiempo completo para una asignatura voluntaria, como Religión.

normativa, dado que se mantienen las altas concentraciones en determinados centros y el desequilibrio entre redes y centros dentro de la misma zona<sup>73</sup>.

Por último, el Plan Regional de Compensación propone en sus líneas de actuación la estabilización de los equipos docentes, condición indispensable para consolidar proyectos educativos de atención a la diversidad. Sin embargo no se especifica ninguna medida para llevarla a cabo.

Otro factor que dificulta la puesta en práctica de medidas de atención a la diversidad, como los planes de acogida, consiste en que las plantillas de muchos centros públicos no llegan a estar completas, a veces, hasta el mes de octubre, debido a problemas administrativos.

## **1.2. Las prácticas institucionales**

Las prácticas institucionales en que se reflejan las políticas de inmigración no son en absoluto ajenas a la capacidad de la escuela para ofrecer una educación en igualdad de oportunidades a los hijos de los inmigrantes. Cuando son restrictivas, limitándose a medidas de control, están legitimando el discurso xenófobo de quienes preferirían una sociedad uniforme. Los mensajes de tolerancia, solidaridad y cooperación que pueda transmitir la escuela quedan neutralizados por su falta de reflejo en la vida social exterior a aquélla.

En este concepto incluimos, desde la política general de extranjería, hasta su reflejo en las administraciones regional y locales. No basta con que existan normas que reconozcan los derechos de las personas inmigrantes, si éstos no están reflejados en las prácticas de la vida cotidiana.

Primeramente, no se puede negar el gran avance que supone el Plan Regional en la definición de una política de compensación de las desigualdades en nuestra región para los cinco años inmediatos, y su respaldo financiero dotándole de un presupuesto de

---

<sup>73</sup> Vid. apartado 2 de la I Parte.

15.000 millones de pesetas. No obstante, hay que señalar que las necesidades impuestas por la realidad van muy por delante de la respuesta, dada la lentitud con que se ha desarrollado la normativa reguladora en nuestro contexto, tanto nacional (seis años), como autonómico -desde la adquisición del compromiso de elaborarlo (enero 1999) hasta su aprobación por la Asamblea de Madrid (16-11-2000), y desde ésta a su publicación en el BOCAM, en febrero 2001 pasarán dos años en los que la población escolar inmigrante se ha triplicado. Por otra parte, al finalizar el curso 2000/01 no se han aplicado aún muchas de las medidas que en esta normativa se prevén.

Una de las líneas de actuación prioritarias del Plan Regional de Compensación Educativa se refiere a la colaboración interinstitucional y la participación social. Con ello se busca una mayor convergencia de recursos y coordinación de las distintas administraciones, central, regional, local, educativa, de asistencia social, etc. y la mayor participación social. La situación detectada a través de nuestros estudios de caso, entrevistas y encuestas requiere la urgente necesidad de poner en práctica las acciones que la normativa regional establece en este sentido.

Por una parte existe una diversidad de asociaciones y O.N.G.s que vienen trabajando desde hace tiempo en el campo de la educación no formal, pero sin ninguna coordinación con los centros educativos de la zona, con la consiguiente desinformación recíproca de los objetivos de unas y otras instancias, mermando la eficacia educativa tanto formal como no formal.

Así mismo, la coordinación de los centros con los servicios sociales son demasiado puntuales y asistemáticas. Por otro lado, las administraciones municipales por regla general están más atentas a los aspectos de infraestructura física de los centros que a la calidad de lo que sucede dentro de ellos y, en muchas ocasiones, su representación en los Consejos Escolares es puramente testimonial, cuando no está ausente. En algún caso hemos podido comprobar actitudes xenófobas por parte de responsables municipales, como dificultar el empadronamiento de inmigrantes o la permisividad y omisión ante manifestaciones abiertamente racistas<sup>74</sup> contrarias a la Constitución.

---

<sup>74</sup> Ver estudio de caso A.

Las Asociaciones de Padres de Alumnos, además del reducido número de asociados que reúnen, se han especializado en la gestión de actividades extraescolares (no gratuitas, con lo que excluyen a quienes no pueden pagarlas), vaciando su función asociativa y de promoción de la educación *escolar* de sus hijos, en colaboración con el profesorado y desaprovechando su potencial formativo y de mediación entre el colectivo autóctono y el inmigrante.

El balance general que hacemos se resume en dos conceptos: descoordinación y derroche de esfuerzos. La ausencia de un sentido de comunidad, necesario para cualquier política que pretenda evitar la exclusión social y educativa, es una de las características de nuestras instituciones, entre ellas la escolar. Este obstáculo para la educación intercultural sólo se puede remover con cambios institucionales que nos acerquen a modelos más amplios y comprensivos, como el de las *escuelas inclusivas* (Stainback y Stainback, 1985)<sup>75</sup> basado principalmente en la cooperación y el sentido de comunidad o conceptos como el de *política de la escuela integral* (Roaf, 1989)<sup>76</sup>.

En uno de los estudios de caso fuimos testigos participantes de una experiencia de cooperación interinstitucional promovida por la O.N.G. Movimiento por la Paz el Desarme y la Libertad en la Mancomunidad de la Sierra Oeste. Se creó una Plataforma para la Integración Multicultural constituyendo en dos municipios correspondientes a los estudios de caso A1 y A2 sendas Mesas abiertas en las que participan profesionales del trabajo social, del Centro de Salud, de los centros educativo, representantes municipales, mediadores socioculturales y representantes vecinales. En sus reuniones periódicas analizan los problemas que desde los distintos frentes se dan en la comunidad y discuten alternativas para su solución, decidiendo el o las personas implicadas en su ejecución y evaluándose posteriormente su realización.

---

<sup>75</sup> Una de las notas características de estas escuelas es que todos sus miembros (profesores, alumnos, padres, etc.) ayudan y son ayudados.

<sup>76</sup> Este enfoque engloba a todas aquellas políticas –como la educación multicultural, la igualdad de oportunidades, la educación no sexista, etc.- que tienen en común estar arraigadas en un cambio profundo de actitud asumido por toda la comunidad escolar. Su propósito es aumentar el grado de conciencia de la comunidad escolar, modificar la actitud vital de la escuela, su organización y sus prácticas educativas para favorecer la educación de todos los alumnos (García Fernández, 1996).

Por último, la igualdad ante la educación de los hijos de los inmigrantes no se puede desvincular del estatuto jurídico que la Ley de Extranjería vigente establece para los inmigrantes. La Ley Orgánica 8/2000, reforma las leyes anteriores relacionadas con los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, refleja una visión de la inmigración como problema, en vez de verla como una realidad y la oportunidad de enriquecimiento sociocultural.

No obstante, el reconocimiento incondicional del derecho a la educación obligatoria de todos los extranjeros menores de dieciocho años en las mismas condiciones que los españoles, constituye uno de los aspectos más positivos de esta Ley. Derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, y a la obtención de la titulación académica correspondiente y al sistema de becas y ayudas. Se garantiza, así mismo que los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural. En cambio, como el Consejo Económico y Social cuestiona en su *Memoria del año 2000*, “llama la atención la falta de previsión alguna respecto a la educación no obligatoria, así como la ausencia a cualquier referencia al principio de protección a la lengua y cultura originarias”<sup>77</sup>. Por otra parte, hay que señalar las restricciones que la Ley de Extranjería impone a los derechos sociales de sus padres, como los de libertad de reunión, manifestación, asociación, sindicación y huelga, cuyo ejercicio queda condicionado a la obtención del permiso de residencia en España. De esta manera se establece un doble discurso: el de la integración (entendida como asimilación) para la segunda generación, pero de la exclusión para la primera, la de sus padres, cuyo efecto no escapará a la forma ambivalente y conflictiva de percibir la voluntad real de la sociedad de acogida para integrarles. En este sentido son bien explícitas las manifestaciones de algunos alumnos marroquíes quienes, a pesar de sentirse acogidos en la escuela española y mantener buenas relaciones con sus compañeros de escuela autóctonos, no perciben lo mismo en el contexto social: “*Nos llaman moros*” (alumno A, 5º E.P.) o “*Me gusta todo menos la gente racista*” (alumno B, 6º E.P.).

---

<sup>77</sup> El País, 20-7-2001

## 2. Referencias bibliográficas y documentales

Besalú, X. (1998): *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona, Pomares-Corredor.

Dirección General de Promoción Educativa: *Plan Regional de Compensación Educativa para la Comunidad de Madrid*. Consejería de Educación. C.A.M.

García Castaño, F.J. y Pulido, R.A. (1992): “Educación multicultural y Antropología de la Educación”. En Feroso: *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid, Narcea.

García Fernández, J.A. (1993): *Interacción entre iguales en entornos de integración*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

----- (1996): “Organización de la escuela para la sociedad multicultural”. En Pérez: *Educación en la diversidad*. Universidad de Oviedo.

Merino, V. y Muñoz Sedano, A. (1994): *La educación de los niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. Memoria de investigación inédita. CIDE.

Siguán, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona, Paidós.

Ley Orgánica 8/1995, sobre el Derecho a la Educación.

Ley Orgánica 3/1990, de Ordenación del Sistema Educativo.

Ley Orgánica 9/1995, de Participación en la Educación.

Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. (B.O.E. 23-12-2000).

Orden 2316/1999, de 15 de octubre, del Consejero de Educación, por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa (BOCM25-10-99).

R.D. 1330/1991 por el que se establece el currículo de la Educación Infantil.

R.D. 1330/1991 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.

R.D. 1330/1991 por el que se establece el currículo de la E.S.O.

R.D. 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación (B.O.E. 12-3-96).

Resolución de 12-2-2001, de la Directora General de Promoción Educativa, por la que se procede a la publicación del Plan Regional de Compensación Educativa (BOCAM 26-2-2001).

## **VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES**

### **1. Conclusiones**

#### **a) Sobre la escolarización de los menores de origen extranjero**

- La emergencia de una segunda generación de inmigrantes es un hecho palpable. En poco más de dos años, la suma de menores de 16 años hijos de extranjeros casi se ha triplicado en nuestra Comunidad. Para el sistema escolar esto significa un aumento cuantitativo en la demanda de plazas y la confirmación de la diversidad como una característica básica de la institución escolar.
  
- El porcentaje medio de alumnos de origen extranjero por centro durante el curso 1999/2000 era el 6,92%, ascendiendo en el curso 2000/2001 al 8,85 %, cifras que sin ser altas, marcan la evolución creciente de un curso a otro en casi dos puntos.
  
- Sigue existiendo un claro desequilibrio con respecto a la escolarización de este alumnado, tanto por zonas como por redes escolares. Durante el curso 1999/2000 el 36 % de los colegios públicos de E. Primaria escolarizaron alumnado inmigrante por encima de la media de la Comunidad de Madrid, y un 21% de los colegios concertados de ese mismo año. Porcentajes similares, 37% y 22% respectivamente, se repiten en el curso escolar 2000/2001.
  
- También existe desequilibrio entre los centros de la red pública. Mientras que en el curso 1999/2000 había 334 colegios e institutos (un 30.17 %) que sobrepasaban la media de la Comunidad de Madrid, 773 (un 69.83 %) quedaban por debajo de ella.

En el curso 2000/2001, aumentó este desequilibrio, ya que el número de colegios e institutos que alcanzó la media aumentó a 369, y 790 centros (el 68.16 %) quedó por debajo de la misma.

- Los colegios públicos e institutos que tienen más del 50 % se sitúan todos en Madrid-Capital. En el curso 1999/2000, seis colegios públicos superaban estos porcentajes de matriculación de alumnos de familias inmigrantes. Durante el curso 2000/2001 los colegios públicos en Madrid-Capital con altas concentraciones de este alumnado ascienden a nueve.
- La proporción de alumnos de origen inmigrante a lo largo de las etapas educativas sigue una evolución descendente pasando de ser algo más del 5 % en E. Infantil y Primaria, a un 3.6 % en el 2º ciclo de la E.S.O.; el descenso se acentúa en el Bachillerato (1.8 %) y en los Ciclos Formativos (2.1 %) volviendo a alcanzar la proporción inicial en los programas de Garantía Social (5.5 %). La baja representación de los menores de origen extranjero en los niveles más altos del sistema educativo es un claro indicador de la escasa integración de este colectivo en la sociedad de acogida, puesto que la cualificación académica y laboral constituye una variable importante de la integración estructural.
- Existe un número indeterminado de menores de origen extranjero no escolarizados.

## **B) Sobre las relaciones entre alumnos de diferentes culturas**

- Los escolares objeto de nuestro estudio, en general, no muestran actitudes discriminatorias en función del país o etnia de procedencia, aunque existe cierta contradicción por parte de un reducido grupo que se muestra indiferente o justifica conductas claramente xenófobas.
- Se aprecia mayor nivel de integración entre los alumnos de E. Infantil y primeros niveles de E. Primaria a diferencia de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto y ESO.

- Las relaciones interculturales en espacios fuera de los centros educativos tiende a disminuir a medida que se avanza en la edad de los escolares. Entre los estudiantes secundarios, un grupo reducido manifiesta indiferencia ante conductas discriminatorias hacia los extranjeros. En cambio, la gran mayoría son muy objetivos a la hora de fijar criterios para valorar a las personas independientemente del origen nacional o étnico.

### **C) Sobre las actitudes de los alumnos extranjeros hacia la escuela**

- La escuela es el espacio donde los miembros del colectivo inmigrante encuentra mejor acogida. Para muchos menores es un espacio seguro y la puerta de acceso a la sociedad de acogida. Esto hace que, en general, muestren una buena actitud hacia ella.
- En esta actitud juega un papel primordial varios factores, entre los que destacan:
  - a) las relaciones con sus profesores: cuando éstas son cordiales la actitud hacia la escuela es positiva;
  - b) la organización del trabajo en el aula y las estrategias didácticas: las estrategias de trabajo cooperativo como la ayuda entre iguales, las actividades en equipos cooperativos, los climas de aula seguros y positivos.
- En cambio, los ambientes rígidos, competitivos, con escasa o nula interacción entre iguales y con relaciones exclusivamente formales entre profesores y alumnos suelen producir actitudes de rechazo hacia la escuela y el aprendizaje.

### **D) Sobre el plurilingüismo en la escuela**

- Los alumnos y alumnas inmigrantes no hispanohablantes poseen competencias lingüísticas, muchas veces ignoradas o no valoradas por el profesorado.
- En general existe poca preocupación por la conservación de la lengua materna de los alumnos de origen extranjero.

- Para los alumnos no hispanohablantes el desconocimiento del castellano es un obstáculo para su aprendizaje académico e integración.
- La enseñanza del castellano a los alumnos no hispanohablantes suele recaer exclusivamente en el profesorado de E. Compensatoria, casi siempre fuera del aula y suele adoptar el mismo modelo que si se tratase de la lengua materna. En algunos centros hemos comprobado las ventajas de elaborar un plan de enseñanza del Lenguaje que implique a todos los docentes.
- Los niños y niñas extranjeros que empiezan a dominar el español hacen de intérpretes de sus compañeros, mediación que suele ser poco aprovechada por el profesorado. Cuando se utiliza este recurso de manera intencional, los resultados son satisfactorios, permitiendo a estos alumnos participar de las actividades de aprendizaje de todo el grupo.
- La diversidad lingüística que aporta este alumnado constituye un enriquecimiento comunicacional para toda la comunidad escolar, que se debería aprovechar mejor.

#### **E) Sobre las dificultades del alumnado de origen inmigrante**

- Aproximadamente la mitad de este alumnado encuentra problemas de aprendizaje, seguido de problemas de integración. El profesorado suele atribuirlos al desconocimiento de la lengua vehicular y al bajo nivel de escolarización inicial. No está comprobado que, en todos los casos, estas dificultades realmente se deban a las causas atribuidas o a prácticas educativas homogeneizadoras.
- Las principales dificultades que encuentra el profesorado son: el desconocimiento del idioma vehicular; la escolaridad irregular y el desfase escolar significativo; la incorporación al colegio a lo largo del curso; y el absentismo escolar.
- El autoconcepto del alumnado inmigrante, en general, no es alto. Las razones de esto pueden ser,

- b) escolares, como la escasa representación de sus culturas en el medio escolar, lo que se traduce en su desvalorización;
  - c) familiares, como el conflicto de identidad por las contradicciones a que se ven sometidos, entre la tradición de sus mayores y la sociedad de acogida, sintiendo culpabilidad por ello (Camilleri, 1992);
  - d) psicológicas, debido al *proceso de duelo migratorio* (Tizón y cols., 1988).
- Bastantes alumnos descritos por sus profesores como “alumnos conflictivos” tienen en común cierto desarraigo familiar y carencias económicas importantes.
  - En general, uno de los colectivos más desfavorecidos es el marroquí. En muchos casos, por vivir solo con el padre y algún hermano varón más, mientras la madre y el resto de la familia queda en Marruecos.
  - La atribución de la causa de las dificultades escolares de los alumnos inmigrantes a su diferencia cultural no es más que un prejuicio que encubre otra realidad: las dificultades de la escuela para adaptarse a una sociedad multicultural.

#### **F) Sobre el sistema familiar y sus relaciones con la escuela**

- Para muchos padres las expectativas hacia sus hijos se suelen limitar a que adquieran la lengua y conocimientos básicos de la cultura de acogida para que se incorporen cuanto antes al mundo laboral y ayudar así económicamente a la familia.
- Para la mayoría de los profesores las familias suelen acudir a la escuela a petición de los tutores de los alumnos y no por iniciativa propia, atribuyendo su escasa participación al poco interés por la educación de sus hijos.
- La participación de los padres inmigrantes en la vida de los centros es muy baja, manteniéndose en un estado de *seudo-participación* en donde se les informa y asesora sobre la mejor educación para sus hijos sin tener mucho que decir al respecto. Estos aspectos se agudizan por la escasa información que se tiene de ellas, las situaciones personales, sociales y económicas que las rodean, los compromisos y horarios laborales de muchas de ellas. Además de lo dicho anteriormente, hay que añadir el desconocimiento de la lengua española.

- En la mayoría de los casos, las relaciones entre escuela y familia están marcadas por la diferenciación de *roles* con los profesores y directivos, quienes entienden la participación de los padres como una *intromisión* en su labor, manteniéndolos al margen de las actividades de la escuela. Algunos docentes admiten que la integración de las familias en la escuela es la gran *asignatura pendiente*.
- El sistema de acogida de los centros observados, en muchas ocasiones, se queda en el mero *papeleo administrativo* sin tener mayor repercusión en la implementación del mismo. En algún caso facilitó el que los alumnos se sientan cómodos y aceptados en sus primeros contactos con las escuelas.
- En cuanto a la participación de los padres en los Consejos Escolares, las madres y los padres perciben su participación limitada por el escaso acceso que tienen a la escuela, los horarios laborales no coincidentes con las convocatorias de reuniones, la poca información que reciben, la desventaja profesional frente a los docentes y la politización de los grupos que representan.
- Dentro del colectivo de los padres, existen tres actitudes hacia la integración de los alumnos extranjeros en las aulas escolares:
  - a) La de aquellos que están a favor de la educación intercultural por el enriquecimiento del que se benefician sus hijos.
  - b) La de quienes sustentan que *los extranjeros no se mezclan* y a ello se debe su marginación dentro de las comunidades a las que pertenecen.
  - c) La de quienes piensan que los inmigrantes bajan en nivel de la enseñanza, por lo que escolarizan a sus hijos en centros distintos.

### **G) Sobre el profesorado**

- En términos generales el profesorado no percibe de forma negativa la presencia de alumnado inmigrante en las aulas. La mayoría considera que fomenta actitudes y valores solidarios en el alumnado, así como la aportación de riqueza cultural y la ruptura de estereotipos y prejuicios. Una minoría considera esta presencia como fuente de conflictos. En general, las expectativas hacia este alumnado son bajas.

- Una tendencia fuertemente acusada por la mayoría del profesorado es la de atribuir unas mismas características a los procedentes de un mismo grupo étnico o cultural. Son los marroquíes los que percibidos como objeto de mayor rechazo, en los IES de forma más notoria. Los alumnos de procedencia latinoamericana son mejor vistos, atribuyendo la causa a su mayor “proximidad cultural y lingüística.”
- Existe un gran vacío en la formación inicial para la educación intercultural. Esto constituye en sí mismo uno de los factores decisivos de la forma en que se responde a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes de la Comunidad.
- La falta de formación específica se percibe como una necesidad apremiante. Sin embargo los propios profesores no participan masivamente en esta formación cuando se les ofrece. Las necesidades formativas que manifiestan tienen que ver con:
  - a) **competencias que faciliten** la convivencia intercultural, el trabajo con grupos, los planes de acogida y las relaciones con las familias; y
  - b) **conocimientos acerca de:** la normativa legal; los distintos recursos de instituciones, asociaciones, etc.; aspectos de la cultura de su alumnado; materiales didácticos; bibliografía que contemple el hecho multicultural; y elaboración de planes de atención a la diversidad.
- Además de la formación específica las demandas que hacen suelen referirse a la provisión de más recursos, identificando la respuesta con la existencia de especialistas situándola, por tanto, fuera de ellos.
- Las Actividades de Formación del Profesorado relacionadas con la interculturalidad en el curso 2000-2001 presentaron las siguientes características:
  - a) la oferta real y variedad de actividades de formación inferior a la propuesta en el Plan Anual;
  - b) el porcentaje de profesores atendidos y capacitados en cursos de formación para la educación intercultural fue muy bajo;

- c) la mayoría de las actividades de formación realizadas en el tema presentan en su mayoría un tratamiento teórico de la cuestión.
- El profesorado muestra mejor disposición hacia la autoformación si ésta se centra en los problemas reales de su aula y centro que si se tratan temas descontextualizados, de difícil transferencia a cada situación particular.
- Algunos equipos docentes tratan de desarrollar experiencias innovadoras para atender a la diversidad cultural, que deben ser evaluadas, apoyadas y difundidas con el fin de elaborar modelos de respuesta válidos.
- Los conocimientos y destrezas prácticas de los profesores para atender a la diversidad en el aula, no deben desaprovecharse. Su reconocimiento y potenciación, mediante el intercambio de conocimientos y experiencias entre docentes tiene, además, la ventaja de transmitir el mensaje de que son protagonistas activos de su propia cultura profesional y no meros consumidores pasivos y acríticos de lo que otras agencias consideran conveniente para ellos.

#### **H) Sobre el currículo**

- El currículo vigente en las tres etapas analizadas presenta una serie de características favorecedoras de la atención a la diversidad y la educación intercultural, entre las que destacamos:
  - d) su intención descentralizadora y de atención a la diversidad, reflejada en su carácter flexible y abierto,
  - e) determinados objetivos y contenidos que contemplan el rechazo a cualquier tipo de discriminación,
  - f) la consideración de los factores sociales y culturales como fuentes del currículo, y la revalorización de lo contextual como condición y medio de aprendizaje, introduciendo mecanismos de adaptación a la realidad sociocultural de los centros y del alumnado, dejando mayor autonomía a los equipos docentes para establecer sus contenidos y forma de aplicación,
  - g) la revalorización de la cultura experiencial de los alumnos;

- h) introduce en todas las áreas como “elementos educativos básicos” los temas transversales, con inequívocas cuestiones interculturales, incluyendo la educación intercultural en el tema transversal “Educación para la Paz”.
- Sin embargo, abunda en objetivos y contenidos ambiguos con respecto a la identificación de la cultura que se propone fomentar, lo que le confiere un carácter asimilacionista, etnocéntrico y homogeneizador.

#### **I) Sobre las medidas de atención a la diversidad cultural: el currículo en acción**

- La mayoría los elementos culturales que utiliza el profesorado pertenecen a la cultura mayoritaria, lo que nos muestra su orientación etnocéntrica. Las culturas del alumnado extranjero se utilizan muy poco y en la mayoría de las ocasiones de forma puntual y anecdótica, como fiestas, semanas multiculturales, etc.
- La tendencia general de las medidas de atención al alumnado inmigrante consiste en la atención directa, el refuerzo en lectoescritura, o el apoyo en lengua castellana, preferentemente a cargo del profesorado de compensatoria. Normalmente cuando se realizan adaptaciones curriculares éstas suelen consistir en utilizar contenidos y materiales de niveles más bajos de los que le correspondería al alumno por su edad.
- De todas las estrategias de enseñanza observadas, las basadas en la interacción constructiva entre iguales, como el trabajo cooperativo, la tutoría entre iguales, el uso compartido de los materiales, la estructuración del trabajo en proyectos y la asamblea, se destacan claramente como favorecedoras de la integración.
- Los alumnos tienden a interactuar espontáneamente para resolver sus tareas, una estrategia que favorece la atención educativa a la diversidad poco aprovechada intencionalmente por el profesorado.
- La exposición a culturas distintas a la familiar a través de compañeros de distintas procedencias hace que los alumnos y alumnas se beneficien de conocimientos y elementos culturales más diversificados y numerosos: a los propios suman los que les aportan sus compañeros de clase.

- En dos de los casos estudiados el sistema de acogida se limita a la formalización de la matrícula. Los problemas de comunicación con los padres que no hablan castellano dificulta la obtención de información sobre los antecedentes escolares del niño. En otro centro el Plan de Acogida constituía una de las actuaciones clave para responder a la multiculturalidad del alumnado.
- No suele realizarse un proceso de evaluación inicial de los conocimientos que permitan ubicar a los nuevos alumnos extranjeros en un nivel escolar adecuado, debido a las dificultades lingüísticas. La fórmula seguida generalmente consiste en escolarizar por sistema un nivel por debajo de la edad cronológica del alumno.
- En relación al respeto y reconocimiento a la diversidad cultural, la actitud más generalizada consiste en la aceptación natural de las diferentes costumbres y valores culturales, siempre que no afecten a lo establecido por la costumbre en el sistema escolar español. Esta indiferencia se observa, por ejemplo, en los menús del comedor escolar, en cuya confección muchas veces no se tiene en cuenta las costumbres y creencias religiosas de los alumnos islámicos. Esto hace que muchos de éstos con carencias alimentarias queden excluidos de este servicio, lo que supone una discriminación evidente.

#### **J) Sobre las políticas educativas**

- El modelo compensatorio presenta limitaciones importantes, ya que se centra en la provisión de recursos específicos y acciones dirigidas a grupos específicos, lo que tiene efectos negativos:
  - a) Hace pivotar la respuesta en torno a los recursos, en lugar de ser asumida como un proyecto de todo el profesorado,
  - b) La respuesta a la diversidad centrada en los especialistas contribuye a que el profesorado ordinario delegue en los expertos sus responsabilidades para con este alumnado.

- c) Al establecer los recursos en determinados centros, los especializa contribuyendo a su definición como “centros para inmigrantes, gitanos” etc. con su consiguiente estigmatización.
- Este enfoque se centra en las dificultades del sujeto, en vez de centrarlas en la capacidad del sistema escolar para adaptarse a la diversidad de necesidades educativas que constituye la norma. La introducción de recursos y/o adaptaciones, no cambia en lo fundamental la estructura escolar.
  - El Plan Regional de Compensación Educativa supone un ambicioso conjunto de medidas positivas que tratan, entre otros fines, de enriquecer la oferta educativa mediante acciones dirigidas a la formación del profesorado.
  - Existe descoordinación entre los centros, los servicios sociales, las administraciones municipales y otros agentes sociales implicados en la atención a la población inmigrante. Una de las líneas de actuación prioritarias del Plan Regional de Compensación Educativa consiste en la colaboración interinstitucional y la participación social, buscando una mayor convergencia y coordinación de las distintas administraciones y mayor participación social.
  - En algún caso hemos observado actitudes xenófobas por parte de algunos responsables municipales, contrarios a la educación para la convivencia que tratan de hacer los centros y que aquéllos están obligados favorecer.

## **2. Recomendaciones**

- Ante la emergencia de una segunda generación de inmigrantes, las administraciones educativas y los profesionales de la educación deben tomar conciencia de esta nueva realidad, estableciendo previsiones que satisfagan las necesidades educativas de este colectivo sin menoscabo de la calidad, para lo que es necesario someter a revisión tanto sus funciones como su organización, metodología didáctica y sistema de relaciones.
- Es necesario que cuando se incorporan nuevos alumnos a la escuela se realice un estudio personalizado, tanto de sus características individuales, sus competencias curriculares, etc. como de su entorno vital e inmediato actual y en el que estos niños se han desarrollado como personas, y de las formas de vida en sus países de origen, costumbres, valores, etc.
- Los centros educativos deberían contar con trabajadores y mediadores socioculturales, y coordinarse mejor con los existentes. Ante la escasez de mediadores socioculturales, se debería potenciar esta función entre los propios padres y madres del centro, que pueden actuar de intérpretes de otros que no hablen español.
- Es urgente que los planes de estudio de formación inicial del profesorado contemplen la dimensión intercultural de la educación, tanto mediante asignaturas específicas como mediante la consideración de esta dimensión en las demás.

- El modelo de respuesta a la diversidad debería basarse en la capacitación de todo el profesorado para educar en una sociedad multicultural, más que en actuaciones específicas dirigidas a grupos específicos.
  
- Potenciar la formación específica del profesorado, tanto inicial como permanente, dotando de recursos para la realización de proyectos de formación en los propios centros; utilización de las tecnologías de la información para el intercambio de experiencias, ideas, proyectos; diseño de documentos hipertextuales que suministren información sobre aspectos de las distintas culturas, etc...; favoreciendo el trabajo de los equipos de centro poniendo en marcha dinámicas que satisfagan las necesidades más acuciantes; reuniones con expertos en determinados temas para la búsqueda conjunta de soluciones; en definitiva haciendo al profesorado protagonista de su formación.
  
- Profundizar en la línea de la formación en centros, fomentando proyectos de investigación-acción permitiría involucrar al profesorado en su autoformación, aprovechando su propia experiencia y la de sus colegas y las aportaciones de otros expertos. Está demostrado por bastantes investigaciones y experiencias que la formación a la que mejor dispuesto está el profesorado es aquella que responde al tipo de problemas con que se enfrenta en su quehacer diario, sin que esto tenga por qué concretarse en “recetas”.
  
- La gestión de la enseñanza debería orientarse más por los enfoques cooperativos. Se debe aprovechar mucho más la ayuda entre iguales en la comprensión del idioma, tanto extranjeros como españoles: por ejemplo, en los grupos de alumnos unos

pueden ser nombrados “profesores” de español; se pueden introducir juegos lingüísticos en los que han de participar parejas mixtas: el intercambio de idiomas y todo el mundo aprende algo del otro, etc.

- Dado que en la formación de las actitudes los medios de comunicación ejercen una considerable influencia sobre las audiencias más jóvenes, la escuela no debe conformarse con la formación en valores interculturales, sino que debe ayudar a los alumnos y alumnas a desarrollar su capacidad crítica y de resistencia ante los mensajes mediáticos confusos acerca del fenómeno migratorio.
- Deben realizarse investigaciones que aporten datos acerca de los menores extranjeros no escolarizados o que abandonan la institución escolar y, en función de los resultados, establecer vías para su integración.
- Deberían establecerse medidas que incentiven la participación en proyectos de centro de educación intercultural.
- Para desarrollar tales proyectos debería garantizarse una mínima estabilidad de las plantillas de los centros.
- Los centros deben establecer medidas para acercar a los padres y fomentar su participación y aportaciones como mediadores, intérpretes de otros padres y madres, etc.

*Segunda parte*

## I. LOS ESTUDIOS DE CASOS

### 1. Aspectos metodológicos

Tal y como quedó de manifiesto en la Memoria Descriptiva del Proyecto y como anteriormente se ha dicho, el carácter metodológico general de la investigación es cualitativo. La naturaleza del objeto de indagación y su complejidad nos llevó a optar por un diseño abierto, que nos permitiera ir obteniendo información a medida que el proceso avanzaba. No se trataba solamente de describir y explicar los fenómenos sino de actuar sobre la realidad con el fin de contribuir a transformarla.

Esta es otra parte de la investigación cuyo carácter único y singular hace que el método de trabajo idóneo sea el estudio de casos, pues éste es capaz de aportar a la investigación un conocimiento real sobre las distintas situaciones con el fin de poder interpretarlas y darles significado. A su vez en los estudio de Caso A y C se han llevado a cabo sendos procesos de investigación-acción; en el segundo Estudio de Caso no se ha podido realizar como estaba previsto.

#### 1.1. LAS TÉCNICAS DE INDAGACIÓN

Básicamente hemos utilizado la observación participante, la entrevista y el grupo de discusión. La observación participante es el ingrediente principal de la metodología cualitativa. Taylor y Bogdan (1992) la definen como «La investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu*<sup>78</sup> de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo». (p. 31). La observación es un hecho interactivo, social y de relación. Una de las virtualidades que señalan Guba y Lincoln (1985, 251) de la metodología de la investigación cualitativa es la incorporación del *conocimiento tácito*, entendiéndolo por éste «el conocimiento de intuiciones, aprehensiones o sentimientos que no se expresan de forma lingüística pero que se refieren a aspectos conocidos de algún modo.» Evidentemente no sólo es el conocimiento tácito el que constituye la base de la observación y el que aporta datos. Junto a éste, es preciso organizar de forma sistemática la observación con el fin de recoger aquellos datos significativos para nuestros propósitos. La observación, por otra

---

<sup>78</sup> Ambiente o esfera social.

parte, supone un proceso de selección de algo. Esta técnica nos permite un contacto directo con la realidad que queremos estudiar sin estar constreñida a un diseño rígido de investigación, pues su carácter abierto y flexible nos facilita el poder adaptarnos a todas las situaciones.

La observación como técnica de indagación posee ventajas que enriquecen una investigación de este tipo; además de las señaladas en el párrafo anterior cabe apuntar otras tales como su adaptabilidad para captar y comprender las interrelaciones y dinámica de los grupos en determinadas situaciones y escenarios sociales. Posibilita, así mismo, un mayor número de oportunidades de observación, con lo que aumenta la validez de los resultados. Nos permite obtener datos sobre comportamientos no verbales, dimensiones que son difíciles de abordar desde otros enfoques. Si bien hay autores que señalan algunos inconvenientes, como es la proyección de sentimientos o prejuicios del observador; o incluso cierta pérdida de capacidad crítica debido a la identificación con el grupo. Pero estos son riesgos que debemos asumir y controlar empleando métodos de validación como la triangulación, el análisis de significados, y la realización de contrastes y opiniones de los propios actores.

## **1.2. Selección del escenarios y acceso**

De entre los centros que contestaron a los cuestionarios, se seleccionaron aquellos que por sus características y situación geográfica resultaban significativos para la investigación. El principal criterio fue elegir centros que escolarizasen a una proporción de inmigrantes superior a la media regional y de tres tipos distintos de población: de Madrid capital, de la corona metropolitana y del medio rural. En las negociaciones previas para obtener el acceso a los casos, nos reunimos con los claustros de varios centros para explicarles los objetivos, metodología, demandas que les hacíamos y compromisos que adquiriríamos, para que decidiesen su participación libremente. Finalmente obtuvimos la autorización de dos centros, en los que hemos permanecido durante todo el curso 2000/2001. Asimismo incorporamos el estudio de caso C, actualizando sus datos, en el que ya estábamos trabajando y que fue el origen de esta investigación.

## **Referencias bibliográficas**

Guba, E. y Lincoln, N. (1985): *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Baff

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

## 2. ESTUDIO DE CASO A.

### PRIMER INFORME<sup>79</sup>

El informe que se presenta forma parte de la investigación **“La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid”**, patrocinada por la Consejería de Educación de la CAM y la Universidad Complutense. Dicha investigación persigue analizar la respuesta dada por el sistema educativo a la escolarización del alumnado inmigrante en la CAM; conocer las actitudes del profesorado, padres y alumnos hacia el hecho multicultural; conocer, analizar y contribuir a mejorar las medidas de atención a la diversidad cultural de los centros escolares; conocer las necesidades educativas de los alumnos de origen inmigrante y contribuir a su integración.

**La recogida de información se realizó durante el primer trimestre del curso 2000–2001 por dos miembros del equipo investigador mediante la observación en las aulas, en tiempo de recreo y durante el almuerzo, reuniones del profesorado, de la Junta Directiva de la AMPA y de la Asamblea de Padres. Accedimos a la Memoria del curso pasado y a la Programación General Anual del actual y se entrevistaron con profesores, madres, equipo directivo, alumnos y otros miembros de la comunidad.**

Aunque el principal foco de atención es la respuesta a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas inmigrantes, no se limita a los aspectos más visiblemente relacionados con la educación intercultural, sino que también se describen aspectos generales de la vida del centro. Ello se debe a entender que la atención a las necesidades y derechos educativos de este alumnado depende tanto de la adopción de acciones específicas, como de la existencia de determinadas condiciones favorecedoras en la escuela y su contexto, tales como la forma en que se conceptúa y desarrolla la enseñanza, los contenidos del currículo, el clima del centro, su organización, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, etc.

---

<sup>79</sup> Este informe fue contrastado con el profesorado del centro A1 durante cuatro sesiones en los meses de enero y febrero, quedando validado por este colectivo. Así mismo, el apartado “Las familias”, fue validado por el colectivo correspondiente durante una sesión en el mes de febrero.

España	<b>140</b>	<b>69.3 %</b>
Marruecos	<b>35</b>	<b>17.1 %</b>
Portugal	<b>19</b>	<b>9.4 %</b>
Otros *	<b>8</b>	<b>3.9 %</b>
<b>TOTAL</b>	<b>202</b>	<b>100 %</b>

Cuadro 1: países de procedencia del alumnado

\* (Filipinas, Armenia, Colombia, Argentina, Cuba y R. Dominicana)

Se trata de un Centro Rural Agrupado, por lo que nos referiremos a cada uno de los tres que lo componen como **centro A1** (2 unidades de E. Infantil, más 6 de E. Primaria); **centro A2** (2 unidades de E. Infantil, más 3 de E. Primaria: una por ciclo); y **centro A3** (una unidad de E. Infantil). Al comenzar el curso 2000/01 contaba con 202 alumnos, de ellos 62 de origen extranjero (30.7 %), como refleja el cuadro 1.

A continuación ofrecemos una breve descripción de los hallazgos encontrados sobre los diferentes colectivos que la integran y su interacción, a lo que añadimos algunas recomendaciones al respecto. Señalamos que los datos se refieren al centro **A1**.

## EL ALUMNADO

La composición de los grupos es heterogénea en términos de edad, sexo, etnia y nivel académico, favoreciendo la integración entre los alumnos. Los diferentes grupos de alumnos oscilan entre los 8 y 20 estudiantes lo que facilita el manejo y el control de la disciplina en el aula.

En términos generales, tanto en las aulas como en los pasillos, en los servicios y en el comedor, se respira un clima y una atmósfera positivos. La participación de los alumnos en asuntos como la convivencia y las responsabilidades en el aula se vio reflejada a través de carteles de normas y reglas del aula realizados por los mismos alumnos. En las clases observadas los profesores mantuvieron un clima de respeto y camaradería con sus estudiantes. Trataron a sus alumnos con mucha paciencia y cariño. No obstante, *se observó en alguna ocasión que algún alumno/a extranjero/a quedaba excluido de las actividades comunes a toda la clase por desconocer el castellano y empleándole en tareas descontextualizadas y de escaso valor formativo, como dibujar (sin más finalidad que mantenerle ocupado), colorear una ficha, etc.*

En general, el centro de cada lección giraba alrededor del libro de texto o fichas en castellano (*en E. Infantil su uso es puntual, desarrollándose otro tipo de actividades y con otros recursos*). En cambio hemos podido observar otras situaciones como la clase de Inglés en el nivel infantil en el centro A y en *primer* y segundo ciclo en las que la profesora utilizó gran variedad de recursos didácticos para la enseñanza del idioma. O en las de Lenguaje en el segundo ciclo en Fresnedillas, en las que se utilizan las propias experiencias de los alumnos para trabajar los aspectos lingüísticos propios del área.

En casi todas las unidades existe una biblioteca de aula, con libros de lectura adecuados a las edades de los niños. Sin embargo, en ninguna de las aulas observadas se encontraron libros o algún otro material didáctico que representara a las culturas que interactúan en el Centro. En los pasillos del centro A, en cambio, hay un despliegue de fotos y láminas representativas de diferentes grupos étnicos y culturas, agrupadas temáticamente (Nosotros; El mercado; etc.).

Entre los alumnos de E. Infantil y del 1er ciclo, se notó cierta integración entre ellos, por ej. a la hora de explicar una tarea a su compañero, compartiendo juegos en la hora de recreo, eligiendo compañeros de trabajos y otras. Lo contrario ocurrió con los alumnos mayores advirtiéndose, por ejemplo, cómo a la hora del recreo los estudiantes preferían reunirse entre sus respectivos grupos étnicos, especialmente el grupo de estudiantes marroquí.

Algunos alumnos experimentan carencias básicas, derivadas de situaciones socioeconómicas familiares desfavorables. Las dificultades de integración y/o aprendizaje de algunos alumnos inmigrantes, se suelen atribuir al “desconocimiento del idioma curricular”. Aunque esto supone una importante limitación no suele ser la única, ni la más básica. Aquellos niños marroquíes que viven solos con el padre, quien trabaja hasta tarde, suelen tener una mala alimentación que, unida a la situación de separación materna, constituyen por sí mismo factores de riesgo de falta de motivación y bajo rendimiento escolar. Este hecho debe tenerse en cuenta como la primera carencia de estos niños. Llama la atención la ausencia de este colectivo del comedor escolar y que no haya solicitudes de beca de comedor por parte de las familias marroquíes<sup>80</sup>. Hechos que se atribuyen a que el menú no tiene en cuenta las costumbres islámicas, pero también a la desinformación de este colectivo con referencia a este servicio. Otros alumnos nativos también presentan carencias de este tipo, reflejándose así mismo en problemas de inadaptación escolar y bajo rendimiento. Una alumna marroquí de 1er. Ciclo presenta un considerable riesgo de fracaso escolar e inadaptación, de mantenerse esta situación. Su desconocimiento del español hace que esté desconectada del proceso de aprendizaje de su grupo *en aquellas situaciones actividades que requieren comunicación con sus iguales o la maestra*. Aunque ha hecho ciertos progresos en el aula de educación compensatoria, su nivel de comunicación es aún muy bajo, no participa en las actividades de su grupo, con el consiguiente sentimiento de aislamiento, exclusión y desmotivación. Su incomunicación y aburrimiento busca salida en acciones que provocan las amonestaciones de su maestra y el rechazo por parte de sus compañeros.

Los alumnos y alumnas que terminaron su escolaridad primaria en el CRA continúan su escolaridad en centros de ESO de localidades próximas, hay algún caso de

---

<sup>80</sup> Durante la validación de este informe la Directora aduce que una de las razones es la existencia de problemas burocráticos, ya que para solicitar la beca y baremar la solicitud deben presentar papeles de los que carecen. También, que hubo anteriores intentos de hacer menús alternativos; que asisten dos niños musulmanes al comedor; que son las propias familias quienes no quieren que asistan al comedor (no sólo por el cerdo, sino “por la forma en que se debe matar al cordero, o al pollo”, etc. Cuando en el menú hay algo que contenga cerdo se le pone otra cosa al niño musulmán. Propongo que esto no soluciona el que las familias se inhiban de utilizar este servicio. Estas alternativas a los menús deberían conocerse por adelantado (pero esto no llega a discutirse).

abandono de los estudios, por ejemplo, el de una ex alumna marroquí, debido a la negativa paterna a que los continúe.

A raíz de la información recopilada sugerimos:

- Retomar las sugerencias vertidas en la Memoria del Centro en el sentido de promover actividades que fomentan y modelan la integración multicultural. Ej. actividades en el recreo, comedor, actividades extracurriculares y otras.
- Fortalecer y promover actividades en los proyectos Acercar Culturas y Convivir es Vivir donde se fomente el respeto a las diferentes culturas que interactúan en el Centro. Esto podría hacerse a través de charlas a estudiantes, padres, maestros y a la comunidad local así como también a través de libros, materiales didácticos, juegos y actividades escolares.
- Favorecer el trabajo por parejas o tutoría entre alumnos españoles e inmigrantes o entre inmigrantes que dominan el castellano y aquellos que no lo dominan.
- Utilizar a las madres y padres extranjeros que dominan el castellano como posibles recursos en el aula para facilitar el aprendizaje o servir de mediadores a aquellos estudiantes extranjeros que no dominan el castellano.
- Intervenir en la confección de los menús para que se ofrezcan alternativas cuando éstos contengan ingredientes basados en el cerdo.
- Tomar medidas para garantizar la recepción de la información sobre becas de comedor a toda la comunidad escolar. Los avisos podrían comunicarse también en lengua árabe y, en el caso de padres analfabetos, recabar la intervención de los profesionales del trabajo social, mediadores socioculturales o de los mismos padres de su colectivo.
- Prevenir el abandono de los estudios por parte de las niñas marroquíes, mediante la intervención con las familias de las alumnas de tercer ciclo, con el fin de orientarlas para que no impidan su escolarización en la ESO

## LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD

En las diversas ocasiones que interactuamos con el componente familiar notamos que en su gran mayoría fueron las madres las que se acercaban y participaban de las diferentes actividades escolares. Esta participación se restringe básicamente a las tareas asignadas a la A.M.P.A., asambleas de padres y madres y a las reuniones individuales con los profesores. Las madres expresaron que existe una buena comunicación entre los profesores y los padres y madres del Centro, en beneficio de sus hijos. Reconocen la ventaja de que sus hijos asistan a un colegio en donde la media de los grupos es de 10 a 12 alumnos, pues esto facilita el aprendizaje de los niños.

En la Asamblea de Padres la asistencia fue en su mayoría de madres españolas con muy poca representación de las extranjeras. Igualmente ocurrió en la reunión de la Junta Directiva de la AMPA en donde prevaleció la asistencia de madres españolas,

aunque algunas portuguesas pertenecen a la misma. Es notorio que las madres sienten un distanciamiento entre el colectivo al que representan y el profesorado. En ocasiones se refieren como “ellos” y “nosotras” y establece una marcada diferencia entre las labores del Centro y las de la AMPA Sin embargo, aclaran que la directora siempre les escucha, respeta sus opiniones y en la mayoría de los casos resuelve sus peticiones. En las reuniones de padres se plantearon asuntos relacionados con la disciplina en el Centro, metodología y evaluación del aprendizaje de sus hijos, convivencia en la comunidad, integración de las culturas que interactúan en el Centro y en la comunidad, la violencia en la TV, la muerte<sup>81</sup> y otros. Al hablar de integración intercultural las madres entrevistadas enfatizaron que en el Centro “se les respeta los derechos a los alumnos extranjeros aún cuando esto conlleve la violación de los derechos de los alumnos españoles”<sup>82</sup>. Comentan que en la comunidad local, a diferencia del Centro, existe una marcada diferencia entre las familias españolas y las extranjeras, pero lo achacan a una discriminación por clase social y no por “raza”, es decir, por pertenecer a la clase económica pobre. Lamentan la situación de ciertos estudiantes extranjeros a los que se les separó de sus madres para venir a vivir en España.

Los grupos de inmigrantes más numerosos en estas localidades lo constituyen los marroquíes y los portugueses. Algunos de estos últimos llevan en el pueblo del A1 veinte años, por lo que existe ya una segunda generación nacida en España. Es característico de este grupo su invisibilidad como tal y el interés de sus miembros por no ser percibidos como “distintos” de los autóctonos. Pese a ello, persisten las dificultades con la lengua española, por lo que muchos de sus niños y niñas son atendidos en el programa de compensación educativa.

El colectivo marroquí, ofrece mayor visibilidad debido a su mayor número y a sus rasgos externos y costumbres. El nivel cultural suele ser muy bajo y el analfabetismo frecuente entre ellos. El perfil tipo de los marroquíes residentes en la localidad del centro A1 es el de un hombre soltero o padre de familia, procedente del medio rural, con un nivel cultural bajo, y acompañado de uno o dos hijos varones. A comienzos del curso sólo había cuatro madres, incrementándose en dos más al finalizar. En cambio, en la localidad del A2, aunque también hay hombres solos, predominan las familias. En esta localidad existe una mezquita, que además de lugar de culto cumple una función de espacio de convivencia y apoyo para los musulmanes residentes en la localidad. Estas características actúan sobre las percepciones de los autóctonos e influyen sobre su integración. En el primer pueblo se percibe un claro rechazo por parte de un sector de la población autóctona, como reflejan las pintadas callejeras con textos como “moros no”, “limpieza étnica”, etc. Tales mensajes son suficientemente explícitos por sí mismos, pero cabe preguntarse por el significado de que la mayoría de ellos lleven más de un año sin que ninguna instancia pública ni privada haya hecho nada por eliminarlos, a excepción del Colegio Público, cuyo equipo docente decidió eliminar los aparecidos en la fachada del centro, mediante la pintura de murales por el alumnado, con temas referentes a la convivencia<sup>83</sup>.

---

<sup>81</sup> Este tema fue sugerido para el programa “Convivir es vivir”.

<sup>82</sup> La percepción de este colectivo es que se discrimina positivamente al alumnado extranjero (principalmente al marroquí), en detrimento del alumnado autóctono.

<sup>83</sup> Aunque no se han terminado de realizar, han hecho desaparecer los mensajes xenófobos.

Este rechazo<sup>84</sup> se basa en prejuicios, estereotipos y en el desconocimiento de ciertos sectores de la población autóctona, que contribuyen a configurar una percepción negativa de este colectivo. Un ejemplo claro es la falsa percepción de hacinamiento en que viven los pertenecientes a este colectivo, o la idea también equivocada de que su paso por el pueblo del centro A1 se limita a la llegada, en espera de cambiar a otra localidad. Falsedad de ambas percepciones arraigadas en la población que ha sido demostrada por un estudio sociológico en el que se comprueba que la media de ocupación por vivienda de este colectivo es de 4 ó 5 personas (rebasando este número solamente en el caso de familias numerosas), y que esta localidad no es un “lugar de llegada” sino de asentamiento. La percepción contraria ha estado actuando interesadamente como mecanismo de exclusión encontrando en ella un pretexto para dificultar el empadronamiento de marroquíes en la localidad, privándoles con ello del derecho a las prestaciones sanitarias, entre otras consecuencias<sup>85</sup>. Como reflejo de este rechazo el colectivo marroquí se repliega sobre sí mismo, manteniéndose aislado de la comunidad autóctona, lo que se utiliza para imputar a aquéllos la falta de voluntad de integración.

**Algunas recomendaciones son:**

- **Potenciar las reuniones individuales con los padres para atender cualquier asunto relacionado al desarrollo escolar y personal de los estudiantes.**
- **Igualmente, mantener y fortalecer el Proyecto de Acogida de estudiantes y sus familias, favoreciendo así la integración y respeto hacia las culturas minoritarias que pertenecen a la comunidad escolar y local.**
- **La AMPA podría intervenir como intermediario entre madres y padres no hispano-parlantes y el resto de la comunidad escolar.**
- **A raíz de lo observado en las reuniones, las madres y padres necesitan mayor información sobre los roles de los profesionales que trabajan en el Centro, específicamente a aquellos que están estrechamente relacionados con la comunidad (Orientadores, Trabajadores Sociales, mediadores socioculturales, etc.).**
- **Las madres y padres del Centro podrían servir de recursos en la Escuela de Español para Madres y Padres no hispano-parlantes.**
- **Por otro lado, los colectivos portugueses o marroquíes podrían dar clases informales de “acercamiento lingüístico o cultural” a otras madres, padres, profesores, estudiantes y a la comunidad local, esto como parte de las actividades de los Proyectos Convivir es Vivir y Acercar Culturas,**

---

<sup>84</sup> Además de las causas que fomentan la xenofobia comunes a la sociedad española actual, como la imagen negativa de la inmigración (y particularmente de la de origen árabo-musulmana) ofrecida por los medios de comunicación, la ausencia de una política de integración de los inmigrantes, etc.,

<sup>85</sup> Actualmente esta situación ha desaparecido, como consecuencia de haberse cuestionado en la Mesa de Integración.

**favoreciendo la integración de alumnos de diferentes etnias dentro del Centro y en la comunidad.**

- **Por los contactos y relaciones que ciertas madres y padres tienen con la comunidad en donde viven, éstos podrían servir de enlace entre la comunidad, el Ayuntamiento y el Centro.**
- **El maestro de Lenguaje y Cultura Árabe así como cualquier madre o padre que domine el castellano podrían servir de mediadores y traductores en las reuniones y actividades del Centro.**

#### EL DISCO DURO DEL CRA: EL EQUIPO DIRECTIVO

La labor del equipo directivo fue observada en diferentes instancias en su interacción con los colectivos de la comunidad escolar: alumnos, profesores, madres y la comunidad. Tanto la Directora como la Jefa de Estudios y la Secretaria Docente formaban parte del CRA en cursos anteriores. El equipo siempre mostró una relación muy profesional y de mucho respeto hacia dichos colectivos. Sus aportaciones son escuchadas y tomadas en consideración por el resto de la comunidad escolar. En términos de favorecer la integración cultural entre los alumnos extranjeros y sus familias, es necesario plantearse y fomentar medidas más efectivas y que demuestren mayor compromiso hacia esta postura.

#### LA ORGANIZACIÓN

El comienzo del curso se ha visto rodeado de una serie de circunstancias adversas que han minado, en parte, la planificación del comienzo de curso. Una de las más decisivas es el retraso de la Administración en nombrar a una parte del profesorado. La segunda, el retraso en las obras de acondicionamiento del edificio escolar A2, que han durado hasta el mes de noviembre, con el consiguientes perjuicio para el desarrollo de las actividades escolares. En tercer lugar, la renovación de casi un 80% de la plantilla docente. Cada una de estas circunstancias por sí sola y más aún su convergencia determinan una situación irregular que impide un desarrollo normal los proyectos planificados, ante la necesidad *urgente* de atender al alumnado en estas condiciones.

La organización del centro se basó inicialmente en las “propuestas de mejora” de la Memoria Anual del curso anterior. Comenzado éste, el plan de actuación contó con la aprobación del Claustro actual. Entre otros proyectos figuraba el Plan de Acogida, como una de las actuaciones clave para responder a la multiculturalidad del alumnado y a la movilidad del profesorado (el 80 % de la plantilla se renueva cada curso). El hecho de que un número significativo de profesores no haya participado en su elaboración, ha generado cierto conflicto al no estar consensuadas muchas de las medidas previstas en el mismo por parte del claustro actual. Por ej., en el sistema de sustituciones; en la eliminación de libros de texto por proyectos de trabajo elaborados en el centro; en el modelo de intervención de los servicios de apoyo (educación compensatoria), etc. Transcurrido casi el primer trimestre, se ha logrado consensuar la Programación General Anual. En buena parte del mismo se respetan las líneas generales propuestas en la Memoria del curso anterior con modificaciones puntuales.

El profesorado, en general, mantiene un nivel de coordinación aceptable, reuniéndose semanalmente al menos dos veces (por centros o todo el Claustro). En tales reuniones se ha podido observar cómo, a veces, los maestros llegan a ellas desconociendo los temas a tratar, lo que impide una participación generalizada en el debate, o que éste no esté fundamentado en una información y análisis previos. Esto trae, a veces, lentitud en el proceso de debate, repeticiones de temas o que no se llegue a conclusiones que permitan tomar decisiones.

La organización en co-tutorías<sup>86</sup> facilita la coordinación entre profesores del mismo ciclo, redundando en un mejor conocimiento del alumnado y facilitando la planificación de actividades<sup>87</sup>.

### **Sugerimos:**

- Diseñar y ejecutar talleres / charlas / capacitación dirigidas hacia la formación docente en el área de educación multicultural.
- Fortalecer la co-tutoría como medida de formación docente. Reconociendo el talento de los profesores del Centro, estos recursos internos podrían facilitar su autoformación. Ej. profesores observando aulas de sus compañeros, capacitando compañeros, compartiendo estrategias de metodología pedagógica, colaborando en la elaboración de materiales didácticos “multiculturales”, intercambiando experiencias y compartiendo reflexión sobre la propia la práctica.
- Mejor organización y utilización del tiempo de reuniones del profesorado. anunciando previamente los contenidos para que se asista a las mismas con una mayor reflexión sobre los temas.
- Fortalecer y promover actividades en los Proyectos “Acercar Culturas” y “Convivir es Vivir” donde se fomente el respeto a las diferentes culturas que interactúan en el Centro, a través de charlas a estudiantes, padres, maestros y a la comunidad local así como a través de libros, materiales didácticos, juegos y actividades escolares.

---

<sup>86</sup> Esta modalidad organizativa es una de las singularidades de su P.E.C.: dentro de cada Ciclo, los maestros son tutores de un grupo y co-tutores del otro nivel.

<sup>87</sup> Es más notoria la sensación de pertenencia al centro (local) que al CRA. Hay dificultades para coordinarse a nivel del CRA, por la distancia y también porque las necesidades de cada localidad son distintas.

## TAMBIÉN VENIMOS DE FUERA: EL PROFESORADO

Una de las características de este CRA es que cada curso su profesorado se renueva en un 80 % aproximadamente. Esto hace que los planes elaborados por el equipo anterior no se apoyen con la misma motivación desde el comienzo, que si hubiesen participado en su elaboración. Por otra parte dificulta la adquisición del sentido de equipo, la coordinación de metodologías, actividades, etc. Para contrarrestar esta deficiencia, el Plan de Acogida contempla esta circunstancia por lo que incluye al nuevo profesorado como objetivo, mediante actuaciones dirigidas al conocimiento mutuo, etc. Otra medida paralela es la optimización de la coordinación docente mediante las reuniones periódicas de los distintas unidades funcionales: Claustro, Centros y Ciclos, de manera que todas las semanas se reúnen una o dos veces. Nuestras observaciones nos permiten constatar que a finales del primer trimestre existía cierta cohesión en el equipo docente y lo que es más positivo, el ánimo de profundizar en ella. Otra características de este Claustro es su juventud, con una media en torno a los 30-35 años, de actitud, en general, abierta, aunque con poca experiencia en muchos casos.

La interacción de los profesores con sus alumnos fue observada en diferentes ámbitos: la instrucción en el aula, en los pasillos del Centro, en la hora de recreo, entrevistas a profesores y otras. En su gran mayoría los profesores muestran una relación de respeto y cariño hacia sus alumnos. Sin embargo se echa de menos un mayor acercamiento hacia las diferentes culturas que interactúan en el Centro. Esto queda reflejado en la poca incorporación e integración de los alumnos extranjeros y sus familias en el ámbito escolar. En varias ocasiones se escucharon comentarios que podrían calificarse de “prejuiciados” sobre estudiantes que pertenecen a alguna minoría étnica. Otro de los asuntos evidentes es el desconocimiento de estrategias pedagógicas que faciliten el aprendizaje de aquellos estudiantes que no dominan el castellano. En muchas instancias los profesores tienen la mejor intención de ayudar o facilitar la integración de sus alumnos extranjeros al resto del grupo pero no saben cómo ni qué hacer con ellos.

Sugerimos:

- Fortalecer la participación e integración del claustro con las comunidades locales y las culturas que interactúan en el CRA.
- Reforzar el Plan de Innovación en el Aula en donde los talleres de cuento, de lenguaje y la asamblea sean utilizados como estrategias pedagógicas alternativas al libro de texto que beneficien el desarrollo académico, personal y colectivo de estudiantes españoles e inmigrantes. Tanto los profesores como los mismos estudiantes podrían construir sus propios materiales que pasarían a ser parte de la biblioteca del aula.
- Incluir en las bibliotecas de cada aula recursos bibliográficos de y sobre otras culturas, tanto en castellano como en portugués, árabe, francés, etc. promoviendo así la integración cultural y un mayor acercamiento de los niños extranjeros hacia sus propias culturas, valorando la cultura de origen y exponiendo a los estudiantes españoles a la cultura de otros grupos étnicos.
- Promover la participación del claustro en las actividades y reuniones de la AMPA.

- El maestro de Lenguaje y Cultura Árabe podría servir de mediador y traductor entre los profesores y los alumnos marroquíes y podría ayudar en la preparación de material didáctico para los niños.

## LA GESTIÓN DE LA ENSEÑANZA

En general se aprecia interés por fomentar la autonomía del alumnado para su propio aprendizaje. Esto se refleja en la estrategia común a todos los grupos de establecer unos responsables de diversas tareas del aula, o en el establecimiento de contratos por parte del alumnado acerca de las normas de funcionamiento en el aula. Igualmente, en algunas aulas se ha podido comprobar mediante la autoevaluación, o el aprendizaje autorregulado. Se observaron en determinadas aulas estrategias que contribuyen a la integración y atención a la diversidad, como experiencias de aprendizaje cooperativo, de agrupamientos flexibles y tutoría entre iguales. El docente, en estas situaciones suele orientar las tareas, resolver dudas y dificultades, ayudar individualmente, alentar o felicitar, utilizando generalmente un tono de voz tranquilo y sin elevar la voz. En algunas ocasiones hemos visto rasgos de buen humor por parte de algunos maestros y maestras que facilitan la comunicación con el alumnado sin por ello perder la autoridad. En las aulas donde la interacción entre los alumnos está no sólo permitida, sino que es fomentada como recurso de aprendizaje y socialización, el ambiente del aula es más distendido, de mayor confianza y centrado en la tarea. En cambio en las situaciones observadas en las que predominaba el discurso del maestro, o las actividades individuales, con escasa interacción entre los alumnos, el ambiente del aula era tenso, con frecuentes llamadas al orden y la disciplina por parte del docente y con dificultades por parte de muchos niños y niñas para centrarse en la tarea. En las primeras situaciones, los alumnos suelen estar situados en pequeños grupos o formando una “U”, de modo que se pueden comunicar entre sí y con el maestro. En las segundas, predomina la disposición de filas de mesas aisladas que impiden la interacción. Una parte del profesorado muestra cierta preocupación por mantener el orden mediante medidas como salir y entrar en filas de las aulas, elevando la voz o impedir la interacción de los alumnos durante las actividades. En los grupos donde se practican estas fórmulas los alumnos tienden más a correr, empujarse, molestar, gritar, etc.

En varias ocasiones se ha observado cómo algunos alumnos marroquíes tutorizaban espontáneamente el trabajo de un compañero que no domina el castellano.

Sugerimos:

- Profundizar en la gestión cooperativa del aula, la ayuda entre iguales y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los alumnos.
- Utilizar a los propios alumnos como tutores de sus compañeros, sirviéndoles de intérpretes, mediadores, etc. planificando sistemáticamente sus intervenciones.

Finalmente, un comentario acerca de algunas manifestaciones racistas observadas en la comunidad local, como son las pintadas que se pueden ver en diferentes partes del pueblo, una de ellas precisamente en las paredes del frontón que hay frente al edificio escolar -y que se utiliza como espacio de recreo y para las clases de Educación

Física-, invitando a la “limpieza étnica”. Estos mensajes no son inocuos, sino que actúan contra la convivencia, contrarrestando los mensajes educativos de aceptación de la diversidad. Consideramos que la comunidad escolar no puede permanecer al margen de este hecho, por lo que sugerimos su denuncia ante la autoridad competente y exija su retirada.

### 3. ESTUDIO DE CASO A

#### Segundo Informe

Este informe responde a una segunda etapa de la investigación *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid* e incluye información relacionada a los tres centros que integran el CRA. Una vez convalidado y consensado el primer informe que describía el centro A1, los investigadores de campo siguieron con su labor de recopilación y triangulación de información a través de observaciones, entrevistas, conversaciones informales, reuniones de profesores<sup>88</sup>, Claustro y Consejo Escolar, para así completar un cuadro más fiel a la realidad de cada uno de los centros escolares del CRA. Seguimos el mismo formato utilizado en el informe anterior estructurando el análisis alrededor de los componentes fundamentales del centro: alumnado, profesorado, gestión de la enseñanza, equipo directivo, organización, familias y comunidad.

#### EL ALUMNADO

En términos generales, los alumnos se sienten bien con respecto al trato que reciben de sus profesores y compañeros de clase. Casi en la totalidad de los casos, los estudiantes participan libremente de las actividades escolares: el aula, el comedor, los pasillos, el recreo y en las actividades extraescolares planificadas por el centro. En ciertas ocasiones, aquellos estudiantes no hispano-parlantes, no participan plenamente de las actividades debido al desconocimiento de lo que se habla y se discute en el aula.

Sus relaciones con los profesores, directivos y el personal de apoyo son bastante cordiales, ya que éstos tratan a los alumnos con mucho respeto, cariño y velan porque los estudiantes se sientan cómodos y a gusto. Algunos docentes favorecen la integración de los estudiantes extranjeros y los locales a través de estrategias didácticas como son el trabajo entre pares, trabajo en equipos cooperativos y el modelado. En casos excepcionales, observamos clases en donde se utilizaba a los estudiantes extranjeros como traductores de sus propios compañeros. En la mayoría de las aulas, la organización de las sillas y las mesas favorece la interacción y el trabajo en equipo pues están colocadas formando círculos o en forma de U. En algunas aulas esta organización es flexible, variando en función del tipo de agrupamiento que exige la actividad. Es bastante general que los niños y niñas compartan materiales sin distinción de sexo, edad o grupo étnico.

---

<sup>88</sup> A partir del mes de febrero y hasta finales de mayo se mantuvieron grupos de discusión cada dos semanas en los centros A1 y A2, alternativamente.

A través de las entrevistas realizadas a los estudiantes queda claro que aquellos que provienen de Marruecos, Portugal y algunos países latinoamericanos prefieren la “escuela española” a la del país del que provienen. En la mayoría de los casos, los estudiantes extranjeros no dominan el español lo que les dificulta su tarea académica, especialmente en los cursos superiores. No obstante, su progreso en el aprendizaje del castellano suele ser bastante rápido. Aquellos alumnos de origen inmigrante nacidos en España muestran mayor dominio de la lengua y la cultura española. Los alumnos extranjeros perciben cierta discriminación entre los miembros de la comunidad en la que conviven y a veces estas conductas se ven reflejadas por los compañeros del centro:

“*Nos llaman moros*” (alumno A, 5° E.P.)

“*Me gusta todo menos la gente racista*” (alumno B, 6° E.P.)

“*Me molestan a la hora de jugar*” (alumna C, 5° E.P.)

Con alguna excepción, estos alumnos y alumnas prefieren jugar y relacionarse con compañeros de su misma nacionalidad, siendo esto más evidente en los más mayores. Sin embargo mantienen buena opinión de sus compañeros españoles, porque “*son simpáticos*”.

El profesorado es unánime en establecer una diferencia entre el centro A2 y el A1 a la hora de valorar el nivel de aceptación y tolerancia al “otro”, sea o no extranjero. Mientras que el alumnado de la última población tiende al “*rechazo del nuevo, sea o no extranjero, en el A2 el nuevo es la estrella*” (como manifiesta un maestro durante un grupo de discusión, con asentimiento del resto).

Los alumnos y alumnas españoles entrevistados entienden que es favorable compartir y jugar con los compañeros de otros países. Sin embargo la composición de los grupos durante el recreo responde a los grupos étnicos representativos de la escuela, es decir los marroquíes juegan entre ellos y los españoles con los suyos, siendo los colectivos portugueses y latinoamericanos los que mejor se “mezclan” entre el alumnado. Sigue mostrándose mayor nivel de integración entre los alumnos de Infantil y primeros niveles de E. Primaria a diferencia de los estudiantes de cuarto, quinto y sexto. Los profesores atribuyen este hecho a diversas variables, como la falta de dominio del idioma, el sexo (las niñas marroquíes mayores tienden más a interactuar entre ellas) y el momento de incorporación (mejor cuanto más temprana es la edad de incorporación y a comienzos de curso). Algunas maestras advirtieron ciertos cambios por parte de las niñas marroquíes a partir de la apertura de la mezquita local (mayor repliegue entre ellas; aumento del uso del velo, etc.), que han ido desapareciendo con el tiempo. Se han dado casos aislados de alumnas marroquíes que al finalizar la E. Primaria no han continuado los estudios en la ESO. Se han propuesto medidas para evitar el abandono escolar por parte de estas alumnas, coordinándose con el Instituto de referencia y, por otra parte, interviniendo sobre las familias utilizando la mediación del Imán, quien se ofreció para hacer ver a los padres “las ventajas de la formación para sus hijas.”

En el centro A1 la mayoría de los estudiantes marroquíes vive con su padre y algún hermano, pues las madres se quedan en Marruecos cuidando del resto de la familia rompiéndose así el núcleo familiar. Es frecuente entre ellos percibir mayor rechazo por parte de la comunidad autóctona, así como ciertas carencias en el cuidado personal (alimentación e higiene) y afectivas. En el centro A2, en cambio, la gran

mayoría vive con ambos padres y hermanos, manteniéndose la unidad familiar, lo que les hace que se les perciba mejor adaptados. El resto de los inmigrantes, en ambos centros, reside en España con su familia completa.

### **Sugerencias:**

- **Maximizar el uso de la estrategia del trabajo por pares o tutor-compañero para promover la integración estudiantil.**
- **Facilitar y promover el uso del alumno “mediador” o “ traductor” para ayudar a aquellos que no dominan el uso del lenguaje español.**
- **Utilizar la figura del “mediador” lingüístico que bien podría ser una madre o padre del centro.**
- **Aprovechar el liderazgo y del Imán sobre la comunidad islámica local para mediar con las familias marroquíes.**
- **Fomentar y promover las actividades estipuladas por el Claustro en los “Proyectos Convivir es Vivir” y “Acercar Culturas” donde se fomente el respeto a las diferentes culturas que interactúan en el centro.**
- **Sería conveniente que el centro demandase a los Servicios Sociales la gestión de alguna ayuda del Ayuntamiento o de la Comunidad para facilitar la transición de los estudiantes que se ven forzados a vivir en *familias temporalmente rotas*. Esto facilitaría su adaptación y aprovechamiento en la escuela.**

### **EL PROFESORADO**

Cómo gestionan la enseñanza

Nuevamente podemos evidenciar que los profesores muestran respeto y cariño hacia los estudiantes, tanto extranjeros como locales. En general, se muestra buena disposición por su parte para ayudar al desarrollo académico y personal de los alumnos.

Las estrategias didácticas son variadas, entre ellas podemos mencionar: la clase dirigida o expositiva, la asamblea, el trabajo por fichas, el uso del libro de texto como eje de la enseñanza, las tutorías entre pares, el uso de los ordenadores y el trabajo cooperativo. Ocasionalmente se ha podido observar la estructuración del trabajo en *proyectos*, con motivo de la Semana Intercultural, con resultados positivos en cuanto a motivación y participación del alumnado. Hay que reconocer que no todas aquéllas favorecen la integración de los alumnos y por el contrario dificultan o entorpecen su integración. Las que se han visto favorecedoras son todas aquéllas que se basan en la interacción constructiva entre iguales, como el trabajo cooperativo, la tutoría entre iguales, el uso compartido del ordenador, la estructuración del trabajo en proyectos y la asamblea. En varias ocasiones los docentes manifestaron su “incapacidad” y “frustración” para trabajar con la diversidad cultural en sus aulas a causa de las lagunas formativas en estos aspectos y poca experiencia trabajando con alumnado extranjero. No obstante, a lo largo del año de investigación se notaron ciertos cambios en las actitudes y prácticas educativas de algunos profesores a favor de la integración de alumnos extranjeros en sus aulas. Por ej., la realización de carteles con listados de los nombres de los alumnos en idiomas árabe y español; inclusión en la biblioteca de aula de material didáctico y libros de lectura en lenguas portuguesa y árabe o de libros representativos de las culturas representadas en el centro; una mayor motivación para la

formación profesional hacia la diversidad, así como la reestructuración en la organización del aula para fomentar la interacción entre pares. Otro aspecto a resaltar es el interés general por formarse en este tema, como reflejan, tanto la participación en un curso del CPR sobre metodología en aulas multiculturales; la formación de grupos de discusión como estrategia de investigación-acción (dos mensuales por centro, desde febrero a mayo) y la participación voluntaria de un gran número de profesores en las Jornadas de Educación Intercultural promovida por el equipo de investigación de la Universidad Complutense y el equipo directivo. Esto demuestra un destacado interés por parte de los profesores hacia su desarrollo profesional y compromiso para con sus estudiantes y el centro. Igualmente beneficioso fue el desarrollo de la Semana de Convivencia Intercultural en donde los docentes experimentaron, junto a sus estudiantes, nuevas formas de aprender sobre otras culturas.

El profesorado valora muy positivamente el trabajo realizado por las profesoras de apoyo de Educación Compensatoria, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, destacando su buena coordinación y su influencia positiva sobre el progreso de los alumnos que atendieron, no limitándose a los oficialmente derivados a sus respectivos servicios, sino extendiendo su acción a otros que podían necesitar su ayuda eventualmente, evitando así el etiquetado de cualquier alumno y favoreciendo, por tanto, su integración.

En el caso específico del centro A1, se observó que algunos profesores siguieron las recomendaciones ofrecidas en el informe anterior, entre ellas: promover la integración de los alumnos a través del trabajo en pares y el trabajo cooperativo; variar la disposición física del aula para facilitar la interacción entre el alumnado; facilitar información a las familias extranjeras también en su idioma; incluir libros de las culturas presentes, en las bibliotecas de aula. Sin embargo, sería conveniente que estas estrategias fueran adoptadas o al menos experimentadas por la totalidad del profesorado para tantear los beneficios a largo plazo. Otro aspecto que necesita reforzarse es la integración del Claustro en las comunidades locales a las que pertenecen para con ello favorecer el conocimiento entre ambos sectores de la escuela<sup>89</sup>.

La presencia en el CRA del profesor de Lengua y Cultura Árabes, ha supuesto un elemento crucial para mantener estos elementos culturales en las identidades del alumnado marroquí. Por iniciativa del equipo directivo se ha tratado de optimizar su función ofreciendo la posibilidad a todo el alumnado de adquirir nociones de esta lengua y cultura. En el centro A2 esta posibilidad ya se venía ofreciendo a los alumnos como alternativa a la Religión Católica, y así se ha mantenido. En el A1, en cambio, a mitad de curso se introdujo con carácter general para todo el alumnado, provocando el consiguiente conflicto con el colectivo de padres autóctonos quienes lo vieron como una imposición. Dicho conflicto se resolvió al incluir estos contenidos dentro del currículo del Área de Conocimiento del Medio, formando parte del estudio de las diversas culturas presentes en el CRA. El tiempo dedicado a la Lengua y Cultura Marroquí fue de media hora semanal por aula, durante mes y medio. También se ha solicitado a la Administración educativa un profesor de Lengua y Cultura Portuguesas que, aparte de

---

<sup>89</sup> La profesora de E. Compensatoria, una tarde al mes estableció un horario de atención a padres adaptándose a los que terminan tarde su jornada. Los resultados fueron positivos, acudiendo padres marroquíes. Esto contribuye a desmontar el estereotipo consistente en atribuir a su cultura la falta de interés por la educación y el no relacionarse con los docentes. Las dificultades para hacer esta relación más positiva está en ambas partes.

no haberse concedido, el colectivo portugués de la localidad del centro A1 no desea que el centro cuente con él, debido seguramente a su voluntad de hacerse invisibles como medio de evitar ser vistos como extraños.

Otra evolución que se ha percibido se refiere a la integración del profesor de Lengua y Cultura Marroquí en el colectivo docente. Aunque sus relaciones siempre fueron buenas, en las observaciones del primer trimestre apreciamos que su participación en reuniones era pasiva. En cambio, a lo largo del segundo y, sobre todo durante el tercer trimestre sus aportaciones e intercambios fueron mucho mayores<sup>90</sup>.

#### **Sugerencias:**

- **Continuar la formación del profesorado en temas relacionados a la atención a la diversidad cultural en la línea iniciada.**
- **Favorecer aquellas estrategias didácticas que motiven, modelen y promuevan la integración de los estudiantes de diferentes culturas. Maximizar el uso de la estrategia del trabajo por pares o tutores para promover la integración estudiantil.**
- **Potenciar las intervenciones del profesor de Lengua y Cultura Árabe como *mediador* entre alumnos, padres y docentes y como *colaborador* en la preparación de materiales didácticos.**
- **Integrar a las madres y a los padres como posibles *colaboradores* en la labor del aula.**

#### **EL EQUIPO DIRECTIVO**

Como quedó establecido en el informe anterior, los miembros de equipo directivo gozan de la confianza y el respeto de la mayoría de los miembros de la comunidad escolar. Los profesores respaldan las iniciativas de éste aunque en ocasiones, por defensa de su autonomía individual o colectiva o ya sea por convicciones personales, algunos de los miembros del Claustro difieren de las posturas del equipo directivo y así lo expresan. Por su parte, los representantes del colectivo de los padres están conformes con la mayoría de las directrices y propuestas del equipo directivo y en el caso de que difieran de éstas, se lo comunican a través de sus representantes en el Consejo Escolar, de la AMPA, o de manera individual. En términos de la organización de las reuniones de Claustro, quizás sea conveniente la reestructuración de las reuniones maximizando el tiempo para la discusión y organización de todos los aspectos relacionados a la enseñanza. En ello podría potenciarse el liderazgo de otros miembros del Claustro, distintos del equipo directivo, quienes podrían estar a cargo del desarrollo de otros temas o actividades a tratarse en las reuniones. Hay que resaltar los esfuerzos realizados durante el segundo cuatrimestre por el equipo directivo en términos de desarrollar actividades para atender la diversidad cultural del centro. Ejemplo de ello fue el desarrollo y ejecución de las Jornadas de Educación Intercultural en coordinación con el equipo de investigación de la Universidad Complutense. Otro ejemplo fueron las

---

<sup>90</sup> ¿se podría atribuir al refrendo de su cultura y función que supuso el hecho de dotar las bibliotecas de aula con cuentos en árabe y proporcionarle a él mismo material didáctico para la enseñanza de esta lengua? ¿contribuyó la oferta de Lengua y Cultura Marroquíes para todo el alumnado? Pensamos que, efectivamente, se vio potenciada su imagen profesional y personal al percibir el interés por el contenido de su función.

Jornadas de Convivencia Cultural en donde se desarrollaron actividades *culturales* diversas y lúdicas que favorecen el mejor entendimiento e integración de todas las culturas que interactúan en el centro.

#### **Sugerencias:**

- **Continuar reforzando las actividades que promueven la integración de las culturas favoreciendo la mejor convivencia entre todos los miembros de la comunidad escolar.**
- **Fomentar y facilitar la formación del profesorado hacia la educación multicultural promoviendo actividades de desarrollo profesional, académico y personal de los miembros del Claustro.**
- **Fomentar el liderazgo dentro del Claustro de manera que se facilite la labor, tan recargada, del equipo directivo.**
- **Facilitar y promover la participación de los padres en las actividades del centro.**
- **Se hace necesario la inclusión y participación en iniciativas investigadoras en donde se facilite y promueva la mejora de la labor docente.**

#### **LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD**

Quizás este sea el apartado en el que los centros necesiten trabajar con mayor esfuerzo. Tal y como lo comentó una profesora “*Esa es nuestra asignatura pendiente...*”. A pesar de que las familias son integradas en algunas de las actividades del centro, éstas se reducen a las entrevistas individuales con los profesores y a su representación en la AMPA. Hay que señalar que en el caso de las aulas de Educación Infantil, las madres participan de talleres en donde comparten con los niños lecturas, confección de alimentos y manualidades. En las actividades extraescolares; Fiesta Navideña, Convivencia Intercultural y otras, la participación de las familias se restringe a ser meros observadores de las mismas. En los talleres que ofrece el centro como parte del Proyecto de Convivir es Vivir, la asistencia, en su mayoría, es del colectivo de madres del centro A1. Por su parte los tres miembros representantes de los padres en el Consejo Escolar se quejan de la inacción y pobreza participativa de este colectivo, especialmente en Fresnedillas. También se quejan de la poca información que reciben por parte de la escuela en temas como: evaluación del aprovechamiento, Proyecto Convivir es Vivir y sobre la *nueva* enseñanza de Lengua. En general, las madres entrevistadas están conformes con la educación que reciben sus hijos en el centro escolar y del trato que reciben de los profesores. En términos de integración de los alumnos extranjeros a las aulas escolares existen dos actitudes dentro del colectivo de los padres, aquellos favorables a ella por el enriquecimiento cultural del que se benefician sus hijos y otra la de los que sustentan que los extranjeros no se “mezclan” y a ello se debe la marginación de los grupos minoritarios de la comunidad. Hay que resaltar que la AMPA, a pesar de ser el mayor órgano de representación del colectivo de los padres, la cantidad de miembros que participa en ellas (en los tres centros) es muy reducida. La AMPA participa, como colectivo, de las actividades que promueve el Ayuntamiento.

En este contexto viene funcionando durante el curso actual la Plataforma o Mesa de la Integración, promovida por el MPDL<sup>91</sup> con carácter abierto, formando parte de ella profesionales del trabajo social, de la educación, representantes vecinales, representantes municipales, mediadores socioculturales, etc. de la Mancomunidad de la Sierra Oeste. Sus reuniones periódicas en ambos pueblos analizan las necesidades de las poblaciones concernidas, los problemas de integración que existen, se intercambia información y se proponen medidas para mejorar la cohesión social, eliminar prejuicios, solucionar problemas concretos, etc. Últimamente se ha incorporado a la Mesa del pueblo de A2 el Imán de esta localidad, cuya contribución promete ser decisiva y beneficiosa para la integración intercultural, dada su actitud abierta a la mediación y el diálogo, y su ascendiente sobre la población marroquí. Valga como ejemplo su compromiso de mediación para que las familias que impiden continuar a sus hijas los estudios de ESO sean conscientes de su responsabilidad y de las ventajas de que éstas continúen su formación en igualdad con sus coetáneos.

#### **Sugerencias:**

- **Potenciar la integración de las madres y los padres en las actividades formales del currículo y en las actividades extraescolares. Ej. ; En la traducción de material didáctico, como “mediadores” de los estudiantes, ejecutando talleres en la Convivencia Cultural, eligiendo temas para los talleres del Proyecto Convivir es Vivir, otros.**
- **Desarrollar un plan de integración y retención de padres y madres en las actividades escolares: AMPA, en el aula, en el centro, etc.**
- **Retomar la idea de desarrollar la escuela de Español para madres y padres no hispano parlantes. Aprovechar el potencial formativo de la AMPA**
- **Considerar la importancia de la mayor permanencia de este colectivo para apoyar y dar continuidad al proyecto educativo, en un centro en el que cambia un 80 % del profesorado cada curso.**
- **Incluir, en el menú diario, las comidas alternativas para aquellos alumnos que no comen carne de cerdo.**
- **Ofrecer mayor información a los padres y a la comunidad en general sobre los proyectos del centro, estrategias didácticas, estrategias de evaluación y otras.**
- **Diseminar, cuantas veces sea necesario, todos los proyectos e iniciativas del centro, incluido en ello Convivir es Vivir, para que los padres entiendan y apoyen los mismos como medida de favorecer la integración de todas las culturas que interactúan en el centro.**
- **Realizar y reforzar actividades de intercambio entre los docentes y la comunidad para un mejor entendimiento del contexto social en el que está anclada la escuela.**

---

<sup>91</sup> MPDL: Movimiento por la paz el desarme y la libertad.

## EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Como todo proceso de grupo ha atravesado por diferentes fases que podemos agrupar en tres:

- a) Incluye el acceso, las primeras observaciones, charlas con los profesores, directivos y familias, etc. Dura todo el primer trimestre, hasta emitir el primer informe. A lo largo de esta fase se va reconociendo la imagen de los investigadores externos entre la que tratan de ofrecer (ser unos “amigos críticos”), con el estereotipo general del investigador -alguien que viene, mira y se va, sin haber dejado nada- que cuesta deshacer, a pesar de haber informado y debatido al comienzo acerca de los fines del proceso al que se les pedía incorporarse, consensuando los procedimientos, etc. Están abiertos a que entremos en las aulas, hablemos con ellos, etc., pero aún no saben muy bien a dónde conduce todo esto.
- b) A partir del primer informe se produce una crisis. Se vive como conflicto ver juzgadas sus actuaciones. Frente a esto hay dos actitudes básicas: la de quienes se ven reconocidos y aceptan incluso la parte crítica que pueda haber en el informe; otra, minoritaria, la de quienes no aceptan determinados juicios y se sienten por ello aludidos y molestos. Esta crisis, fue el comienzo de algo, porque dio ocasión a debatir y cuestionar desde nuestra presencia y metodología<sup>92</sup>. En sucesivas reuniones del grupo se fueron contrastando y discutiendo las percepciones de actores y observadores, negociándose los significados de unas y otras. Fue la oportunidad para que los primeros pudiesen, al mismo tiempo, cuestionar la actuación de los investigadores, y para los segundos, corregir sus percepciones en algunos casos o descubrir el significado de determinados eventos para los propios actores. Es decir, ponernos todos en un mismo plano y asumir el compromiso de analizar cooperativamente la práctica docente y de investigación. A partir de aquí, se puede decir que se profundizó en el acceso y se fueron produciendo avances significativos, pues las propuestas ya no eran sólo de los investigadores externos, haciéndose más evidente el protagonismo docente en el proceso de investigación-acción. Hay que destacar que no sólo nadie se retiró de la investigación, sino que además, en general, creció la motivación hacia el proceso iniciado.
- c) Por último, los grupos de discusión tuvieron por objeto debatir aquellos aspectos de su práctica relacionados con la atención a la diversidad y la educación intercultural. La brevedad del tiempo dedicado a cada sesión (una hora escasa), que hacía interrumpir el debate cuando empezaba a ser más productivo, más el hecho de estar la atención de los maestros centrada en el trabajo inmediato con sus alumnos, constituían dos limitaciones que nos preocupaban. Esto nos hizo plantearnos sacar de este contexto esta fase del proceso de reflexión, para lo que propusimos al claustro unas jornadas durante dos días en otro lugar donde concentrarnos más. Así surgió la idea de las Jornadas de Educación Intercultural que tuvieron lugar en Rascafría, en cuyo Albergue de “Los batanes” nos reunimos durante los días 1 y 2

---

<sup>92</sup> Empezaba a estar claro que nuestra presencia allí era algo más que unas personas más o menos simpáticas que hablan con todos, observan, etc. y que ser observado supone un compromiso por ambas partes.

de junio, con la asistencia de dieciocho profesores, más cuatro miembros externos del equipo de investigación. Se organizaron grupos de trabajo para debatir los temas que veníamos tratando en los grupos de discusión (concepto de cultura y la dimensión intercultural en la educación; estrategias de trabajo cooperativo; la participación en la escuela), intercambiando entre el profesorado sus saberes y experiencias; se realizaron dinámicas utilizables en el aula para fomentar el conocimiento mutuo y la cooperación, etc. La evaluación por parte de todos los participantes fue muy positiva, quienes consideraron que fue una experiencia enriquecedora.

## 4. Estudio de caso B

El estudio de caso B pertenece a un Centro de un popular barrio de Madrid.

### **El Acceso**

En la primera quincena de septiembre del curso escolar 2000-2001, se tuvo el primer contacto con el Colegio Público objeto de estudio. La primera reunión se mantuvo con la dirección y la jefatura de estudios con el fin de dar a conocer el proyecto y solicitar una reunión con todo el claustro para presentárselo e invitarlos a participar en él.

En la segunda visita se presentó el proyecto de investigación al Claustro solicitando su participación y aprobación para llevarlo a cabo. Esta reunión sirvió para presentar al equipo de la investigación así como para aclarar dudas y explicar el tipo de trabajo que se iba a desarrollar. La mayoría del claustro dio su conformidad y se decidió que coincidiera el inicio de la investigación con la fecha del comienzo del curso escolar.

Durante los dos primeros trimestres del curso escolar, los dos colaboradores del Equipo Investigador han realizado de dos a cuatro visitas al centro cada semana.

### **La recogida de datos**

Ya se ha apuntado la observación como la principal técnica utilizada para la obtención de datos. Ésta se ha realizado de forma directa en algunas de las actividades cotidianas del centro, asistiendo a reuniones y acordando con los profesores interesados observaciones dentro de sus aulas sobre el desarrollo de las propias clases.

No obstante con el fin de contrastar datos y evitar determinados sesgos también se han empleado otras técnicas como el análisis de documentos del centro, entrevistas semiestructuradas al profesorado, al equipo directivo y a miembros del APA (finalmente no se hicieron entrevistas al alumnado) y los cuadernos de campo de los propios observadores. En este caso no se han llegado a emplear registros de vídeo o fotografías.

### **El primer informe**

El contraste y triangulación de las primeras observaciones y recogida de datos sirvió para la realización de un primer informe que se presentó al Claustro al final del primer trimestre con el fin de que todos conocieran el resultado de los primeros momentos del proceso de investigación y pudieran hacer aportaciones y sugerencias para iniciar un proceso más profundo de mejora de aquellos aspectos que se detectaron como problemáticos.

Consensuar el informe llevó dos reuniones ya que apenas lo habían leído y no estaban todos. En general les pareció duro aunque “sí refleja la realidad que tenemos, pero dicho así...” (Frase de una persona del claustro, recogida en el cuaderno de campo, 6-2-001). En la segunda reunión, a la que aún faltó alguna persona, se dio por válido el informe aunque no de forma unánime; pero ante la invitación a hacer propuestas no

hubo ninguna. Se reconoce la realidad que se describe en el informe pero se tiene muy claro que son situaciones creadas fuera del colegio y se echa la culpa a la administración educativa y como alguien apuntó: “No le vamos a sacar las castañas del fuego a la administración” (Cuaderno de campo, reunión del 15-2-01). No hay una conciencia de que algunos de los que ellos mismos apuntan como problemas tienen la solución entre ellos mismos.

Para este segundo momento de la investigación se propuso una metodología de trabajo basada en la investigación-acción, en la que a partir de grupos de discusión se planteasen los problemas y se actuase sobre su posible solución. Sólo dos profesores mostraron interés en participar y la propuesta fue rechazada. Se siguió el trabajo en el Centro con algunas observaciones, analizando documentos y realizando entrevistas para completar la obtención de datos.

## **Realidad social del centro**

### **a) Entorno social**

El barrio se caracteriza por ser una encrucijada de caminos desde su inicio. Este barrio comenzó a poblarse con familias madrileñas que buscaban alquileres más reducidos que las viviendas del Casco Antiguo y con familias que procedían de los pueblos de la sierra que venían a Madrid a vender sus productos y que terminaron por establecerse en esta nueva zona de Madrid. Otros muchos vecinos vinieron al barrio para trabajar en la construcción de los nuevos edificios que se levantaban por todo el Ensanche, aunque en un principio fue este un barrio de artesanos y obreros, a medida que Madrid iba creciendo se iban revalorizando sus terrenos, convirtiéndose en lugar escogido por la burguesía para residir.

En la última década, se está asentando en el barrio población inmigrante que tiende a concentrarse en algunas zonas del mismo, debido en gran parte a los alquileres reducidos de las viviendas viejas de la zona y también a la tendencia al agrupamiento de las personas con un mismo origen extranjero.

El pasado comercial y de tránsito de viajeros es todavía hoy seña de identidad del barrio actual. El colegio objeto de este estudio, está muy bien comunicado en lo que a medios de transportes públicos se refiere, lo que facilita sobre todo el acceso al mismo de los profesores y demás personal del centro. La mayoría del alumnado y sus familias acceden al centro caminando ya que viven en las proximidades del mismo.

### **b) Concentración de alumnado de familias inmigrantes. Distribución en los colegios públicos y concertados de la zona**

El fenómeno de la concentración de alumnos de origen extranjero en ciertos colegios comienza a adquirir dimensiones cada vez más considerables. Como pudimos observar el Colegio objeto de estudio es uno de estos centros caracterizados por este fenómeno; en la evolución de su matrícula pudimos apreciar cómo se fue definiendo este perfil

progresivamente y hoy es, sin duda, un centro señalado como *colegio de inmigrantes*. En este apartado pretendemos ubicar a este Centro en su zona de influencia con la intención de hacer un análisis más detallado del fenómeno de la concentración de alumnado extranjero en determinados colegios; al hacer un análisis por zona, en este caso tomando los distritos de Tetúan y Chamberí, y en relación a otros colegios, queremos desmontar la idea de que los inmigrantes se concentran en un colegio por su ubicación o por vivir cerca de este: la ubicación en un mapa de los colegios con sus respectivos porcentajes de alumnos extranjeros deja patente que los mecanismos que originan y refuerzan este fenómeno tienen otras explicaciones.

En la tabla siguiente podemos apreciar que existen grandes contrastes, así mientras el porcentaje de alumnos extranjeros en los Colegios Públicos de Chamberí es de 22.3%, el de los Colegios Concertados es del 6.4%, llegando en ocasiones a diferencias extremas. Algo similar sucede en el distrito de Tetúan donde los Colegios Públicos concentran el 26.5% de los alumnos extranjeros mientras que los Colegios Concertados sólo el 4.8%. A esta primera gran diferencia entre colegios públicos y concertados hay que agregarle la que existe en el interior de cada uno de estos grupos, así en Chamberí, el Colegio Público de mayor porcentaje de alumnos de origen extranjero tienen casi el 60%, mientras que el colegio de menor porcentaje es 0%, algo similar sucede dentro de los colegios concertados. Por otra parte, en Tetúan las diferencias dentro de los Colegios Públicos aparecen algo más atenuadas, el que más alumnos de origen extranjero concentra supera el 54% mientras que el menor tiene algo más del 12%; en cambio las diferencias dentro de los Colegios Concertados son más significativas, el de mayor porcentaje llega al 62% mientras que existen cuatro colegios por debajo del 2%.

Por otro lado, además de estas diferencias es necesario analizar estos datos en relación a la ubicación de los Centros; así pueden apreciarse casos significativos que hacen que la relación entre ubicación de los Centros y el porcentaje de concentración de alumnado de origen extranjero no se explique por el lugar de residencia de estos alumnos. Esto queda reflejado en los siguientes casos extremos:

- En el barrio Almagro existe un colegio concertado con un 19,1% de alumnado de origen extranjero y en un radio de 200 metros existen otros dos colegios concertados con un 3,6% y 2% respectivamente.
- En la glorieta de Cuatro Caminos hay un colegio público que tiene un 60% de alumnos extranjeros y los tres colegios más cercanos, todos concertados, tienen un 10%, 5% y 0,6% respectivamente.
- En el barrio de Vallehermoso existen dos colegios públicos cercanos entre sí; sin embargo, en un caso hay un 18% de alumnado extranjero y en el otro 0%.



<b>Nombre del Centro</b>	<b>CURSO 1999-2000</b>		<b>%</b>
	<b>ALUMNADO. NÚMERO TOTAL</b>	<b>ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO</b>	
<b>CHAMBERÍ (Públicos)</b>			
CP Cervantes	199	119	<b>59'8</b>
CP Claudio Moyano	191	35	<b>18'3</b>
CP Asunción rincón	509	0	<b>0</b>
CP Fernando el Católico	361	176	<b>48'7</b>
CP Rufino Blanco	412	31	<b>7'5</b>
CP San Cristóbal	342	88	<b>25'7</b>
Total	2.014	449	<b>22'3</b>
<b>CHAMBERÍ (Concertados)</b>			
Amor Misericordioso	295	22	<b>7'5</b>
Blanca de Castilla	940	34	<b>3'6</b>
Superior Almagro	397	16	<b>4'0</b>
Chamberí	1.174	24	<b>2'0</b>
Divina Pastora	823	45	<b>5'5</b>
Inmaculada-Marillac	517	73	<b>14'1</b>
Jesús Maestro	1.154	0	<b>0</b>
La Salle-San Rafael	651	12	<b>1'8</b>
María Inmaculada	878	88	<b>10'0</b>
María Inmaculada	94	13	<b>13'8</b>
Patrocinio de María	210	82	<b>39'0</b>
El Porvenir	107	11	<b>10'3</b>
Sdo, Corazón de Jesús	697	9	<b>1'3</b>
San Diego y San Vicente	655	125	<b>19'1</b>
Total	8.592	554	<b>6'4</b>
<b>TETÚAN (Públicos)</b>			
CP Doctor Federico Rubio	239	76	<b>31'8</b>
CP Emilio Castelar	235	109	<b>46'4</b>
CP Felipe II	148	36	<b>24'3</b>
CP Ignacio Zuloaga	370	46	<b>12'4</b>
CP Jaime Vera	602	157	<b>26'1</b>
CP José Ortega y Gasset	644	97	<b>15'1</b>
CP J. Ramón Jiménez	127	69	<b>54'3</b>
CP Pío XII	246	103	<b>41'9</b>
Total	2.611	693	<b>26'5</b>
<b>TETÚAN (Concertados)</b>			
Divino Corazón	592	35	<b>5'9</b>
Gil-Díaz	207	25	<b>12'1</b>
Guía II	103	23	<b>22'3</b>
María Auxiliadora	820	15	<b>1'8</b>
Nstra. Sra. Del Pilar	732	6	<b>0'8</b>

### **Cuadro 1: Colegios de los Distritos de Chamberí y Tetúan**

FUENTE: Dirección General de Promoción Educativa. Servicio de Atención a la Diversidad.  
Programa de Educación Compensatoria. Comunidad de Madrid.

Estos casos podrían extenderse con distintos contrastes, y en todos los casos nos dejan un interrogante ¿por qué dos Colegios Públicos o Concertados separados por escasos metros entre sí pueden presentar, y pasa habitualmente, diferencias tan significativas en la concentración de alumnado de origen extranjero?

### **Características generales del Centro**

El centro comenzó a funcionar en 1916 y ocupa uno de los edificios escolares más antiguos de Madrid. El edificio es amplio al igual que las aulas pero no demasiado luminoso. Su construcción gira en torno a un pequeño patio en donde juegan los niños y las niñas en el recreo. Su antigua arquitectura dificulta la realización de algunas actividades, especialmente las deportivas. Está edificado en dos plantas: en la planta baja se encuentran las tres unidades del segundo Ciclo de Educación Infantil, el comedor, el gimnasio y conserjería; y en la parte primera, se ubican las seis unidades pertenecientes a los tres ciclos de Educación Primaria, además de un aula para música, despachos de secretaría y dirección, aula de informática, un aula para proyecciones y otras actividades, laboratorio, aula de actividades extraescolares, sala para el APA (antigua biblioteca del centro), sala de profesores y servicios. Destaca en esta planta la galería principal en la que se alinean antiguas estanterías con un buen número de libros de prácticamente todos los saberes pertenecientes al pasado histórico del Colegio, así como muestras de la maquinaria de la imprenta que en los primeros años funcionó en el taller de impresión y demás oficios. Proliferan antigüedades e imágenes que hacen referencia a personajes de la historia española y europea, con una considerable presencia de iconografía religiosa cristiana. Este aire añejo es quizá el único vestigio de un pasado interesante desde el punto de vista pedagógico.

Al entrar se percibe un ambiente monótono y atado a costumbres y estilos de otro tiempo: los carteles que se exponen están colgados en función de fechas que conmemoran ciertos acontecimientos. Por ejemplo: “se exponen trabajos realizados por los alumnos referentes al autor que da nombre al centro y exclusivamente a su obra más emblemática, lo que supone en sí, una visión reduccionista y parcial de la obra de este autor”. (Nota del Cuaderno de campo). No existe ninguna referencia, a las diferentes culturas de los alumnos pero tampoco a otros aspectos que vayan más allá de la propia historia del Centro.

El estilo decorativo de las aulas reproduce el estilo del Colegio. No se potencia la personalización de los espacios por parte de los niños; no se aprecia la huella de los niños en la decoración de sus aulas. Se reproduce el estilo de decoración y de mobiliario de hace tres décadas: poco lúdico, poco atractivo, no facilita un uso diverso y enriquecedor del espacio; en fin, un ambiente que no invita a la realización de prácticas pedagógicas innovadoras. La organización de las aulas sigue el modelo tradicional de disposición de las mesas en fila y orientadas hacia la pizarra y hacia la mesa del profesor; no se ha observado que esta disposición se modifique en función de la actividad, ni que la actividad se modifique en función de otras cosas. El profesorado del

centro en general percibe con indiferencia todo este ambiente, posiblemente la rutina monocroma no deja ver otras posibilidades para los espacios, para el mobiliario, para estar...

La sala de profesores no es un lugar adecuado para reuniones de trabajo, su mobiliario aun siendo muy valioso (una auténtica antigüedad de madera noble) no es cómodo. No se frecuenta mucho para reuniones. En uno de los armarios se ordenan unos pocos libros profesionales y documentos del colegio.

Desde hace varios cursos se está llevando a cabo la creación de bibliotecas de aula, con cargo presupuesto del centro. Al mismo tiempo, se han ido retirando los fondos de la antigua biblioteca de centro, lugar que en la actualidad ocupa el APA.

Se realizaron las instalaciones para un aula de informática pero la dotación de los equipos informáticos aún no se ha llevado a efecto. Mientras tanto la Asociación de Padres de Alumnos contrató con una empresa privada una dotación de equipos y un profesor para clases de informática en horario extraescolar.

El aula de música ha sido trasladada a un lugar del colegio alejada del resto de las aulas para no interferir con el resto de las clases. La decoración de la misma no refleja la actividad para la que está asignada, el ambiente que desprende es triste, apagado y nada alegre; si no fuera por los pupitres y la pizarra podría hacer las veces de almacén. El pasado curso se creó un nuevo comedor para los alumnos. Al principio de este curso se realizaron obras para acondicionar un nuevo gimnasio.

## EL PROFESORADO

En el curso 2000-2001, el claustro está formado por doce profesoras y dos profesores. La directora, la jefa de estudios y la secretaria además de sus funciones en estos cargos asumen la docencia: la Directora imparte clase a cuarto, la Jefa de Estudios es tutora de sexto y la Secretaria es la profesora de Educación Física. Las tres unidades de Educación Infantil están a cargo de tres maestras; los tres ciclos de educación primaria a cargo de cuatro maestras y dos maestros; hay una profesora de inglés que imparte clases desde tercero hasta sexto, una profesora de Religión Católica que imparte clase en E. Infantil y E. Primaria, una profesora de Educación Musical que imparte clase dos días a la semana y que está compartida con otro centro; y una profesora de Educación Compensatoria que trabaja con niños de E. Primaria. El Centro cuenta además con los servicios del Equipo de Orientación Psicopedagógica de Zona, asistiendo un orientador al colegio una mañana a la semana para el trabajo directo con los alumnos, lo que dada la complejidad de este centro escolar resulta a todas luces insuficiente.

En el curso 2000-2001 se denegó por parte de la Consejería de Educación la solicitud de asistencia al centro de un profesor de apoyo, con el que sí se había contado el curso anterior y de otro profesor de compensatoria a mitad de jornada. La justificación que se les dio fue la desaparición del primer Ciclo de la ESO.

De esta forma durante todo el curso escolar las sustituciones de profesores han sido realizadas por el Equipo Directivo que ya tenían horas lectivas y las

responsabilidades propias de su función directiva. La profesora de compensatoria se ha dedicado durante el primer trimestre, al trabajo con alumnos extranjeros que no hablaban nada de castellano, sin poder atender a aquellos alumnos que presentaban algún tipo de retraso escolar.

La mayoría del profesorado es definitivo y buena parte de éste tiene más de 50 años de edad, algunas próximas a la jubilación. Es evidente, pues, la larga trayectoria como docentes lo que da un carácter y un estilo como grupo que en nada tienen que ver con las situaciones que se les presentan a diario.

Hasta hace dos cursos asistía al centro un profesor de Lengua y Cultura Árabe dependiente de la Embajada de Marruecos. Este profesor daba sus clases por la tarde en horario extraescolar. No formó nunca parte del claustro y el resto de profesores no sabían ni quien era, ni que formación tenía, ni cuando impartía sus clases y en que consistían éstas; es más como las actividades realizadas en horario extraescolar, se suelen desarrollar a iniciativa de la A.P.A. del centro creían que estas clases debían ser dadas por un padre voluntario marroquí. El Convenio firmado con la Embajada Marroquí establece un cupo mínimo de alumnos que asista a las clases para que éstas se realicen, al haber descendido el número de alumnos de origen marroquí el profesor ya no acude al colegio.

### **Factores que condicionan la práctica docente:**

- Formación Inicial de los docentes: Ninguno de los profesores del Claustro ha recibido formación sobre atención a la diversidad en su formación inicial. Tampoco la formación realizada en su años de ejercicio ha aportado los elementos necesarios para desempeñarse en prácticas educativas con alumnado de origen extranjero.
- Su experiencia profesional: las formas en que resolvieron problemas anteriores, sus hábitos y preferencias por entornos reconocibles, cómodos y seguros, donde nadie pueda cuestionar su profesionalidad. La mayoría del claustro del colegio posee una larga trayectoria profesional, que como es lógico pensar, proporciona un bagaje profesional importantísimo, pero que también puede ser fuente de prácticas profesionales inadecuadas. Esta experiencia se ha construido, principalmente, en un contexto con características diferentes al actual; con un alumnado mayoritariamente autóctono, por lo que es obvio que algunas de las actuaciones profesionales que fueron adecuadas para aquel contexto pueden no serlo para éste.

- Las condiciones de trabajo:
  - Condicionantes externos: no dependen del profesorado de un determinado centro escolar, vienen dados por las características del contexto y determinadas decisiones de las Administraciones Educativas.
  - Condicionantes internos: el profesorado puede actuar sobre ellos para optimizar el trabajo educativo, destacamos: autoformación del profesorado y formación permanente; trabajo colaborativo mediante la creación de equipos de trabajo; desarrollo de procesos de investigación-acción en el centro y en las aulas.

## EL ALUMNADO

Las principales características que presenta el alumnado de origen extranjero las podemos resumir como sigue:

- Alumnos que no manejan la lengua española: marroquíes, filipinos, chinos y portugueses.
- Alumnos con una escolaridad previa irregular o que presentan un desfase escolar significativo.
- Alumnos que se van incorporando al colegio a lo largo del curso escolar.
- Alumnos que desaparecen temporadas del colegio porque las familias se trasladan a otro lugar para trabajar y después se incorporan a las clases (en muchas ocasiones y con los alumnos más mayores, ni siquiera vuelven al colegio).

Estas características es evidente que dificultan la labor docente y si además añadimos algunas, extensivas esta vez al alumnado autóctono, el panorama que se presenta al claustro no es muy alentador. Entre estas últimas destacamos:

- Alumnos no acostumbrados a la vida escolar, sin hábitos de organización, de trabajo intelectual,.....
- Alumnos con problemas familiares, sociales, económicos.
- Alumnos conflictivos, con mal comportamiento a los que les cuesta aceptar las normas.

Son algunas de las características que hemos observado en alumnos con cierto desarraigo familiar. En algunos casos se trata de alumnos que se quedaron en su día con algún familiar en su país de origen, su madre o ambos padres se vinieron a España a trabajar y en cuanto pudieron los trajeron y los escolarizaron.

Por todo ello, es urgente articular los medios necesarios para poder hacer un estudio personalizado de este tipo de alumnado pero no sólo de las formas de vida de sus países de origen, costumbres, religiones, etc; sino también del entorno vital e inmediato en que estos niños se desarrollan como personas. Cómo pueden influir estas formas de vida y a qué nos conduce su desconocimiento puede verse reflejado en la anécdota que nos contó unos de los profesores:

“Nos encontramos con alumnos que habían vivido en aldeas alejadas de la escuela y debían recorrer varios kilómetros por caminos de tierra que cuando llovía eran intransitables. Así cuando se incorporaron al colegio en Madrid, los días de lluvia, directamente, no iban al colegio. No sólo ellos no preguntaron, sino que nadie en su entorno familiar se preocupó por la no asistencia al colegio. Debieron pasar unos cuantos días de lluvia hasta que nos percatamos de esta forma de absentismo y se les aclaró que no era así”. (Notas Cuaderno de Campo)

### **Evolución de la matrícula de alumnado de origen extranjero entre los cursos académicos 1991-1992 al 2000-2001: variación de los países de origen.**

Resulta de sumo interés analizar la evolución de la matrícula que ha sufrido el colegio en relación al porcentaje de alumnos de origen extranjero. Para ello tomaremos los últimos cinco cursos académicos.

- En el curso 95-96 ya existía un porcentaje significativo de alumnos de origen inmigrante (21%); aunque debe señalarse que, por aquel entonces, si bien eran mayoritarios los colectivos de filipinos, marroquíes y dominicanos, con idénticos porcentajes. También había alumnos procedentes de otros países europeos, lo que suponía el 8,5 %.

- En el curso académico siguiente, 96-97, el porcentaje de alumnos extranjeros sube al 27% pero se mantiene el mismo esquema, y no hay cambios significativos con respecto al origen de los alumnos de origen inmigrante.
- En el curso 97-98 se produce un aumento significativo del porcentaje de alumnos de origen extranjero, llegando al 42%. Asimismo se producen importantes cambios en cuanto a la distribución por origen de este alumnado; los filipinos, marroquíes y dominicanos siguen siendo los colectivos mayoritarios aunque éstos últimos aumentan significativamente en relación al año anterior, más del doble, y se transforman en el colectivo mayoritario. También hay que mencionar que los alumnos de origen chino pasan al grupo de colectivos mayoritarios, con un 15% del total de alumnos de origen extranjero. Ya no hay alumnos inmigrantes de origen europeo.
- En el curso 98-99 sigue aumentando el porcentaje de alumnos extranjeros, llegando al 54%. En cuanto a la distribución de este porcentaje hay que mencionar que no se producen cambios significativos: los dominicanos representan el 34% de los alumnos extranjeros, los marroquíes el 23%, los filipinos el 18% y los chinos el 13%.
- En el curso 99-00 el porcentaje de alumnos de origen extranjero llega al 56% y hay algunos cambios en la distribución: los dominicanos siguen siendo el colectivo mayoritario con un 41%; los filipinos y los chinos se mantienen y se producen un descenso de los marroquíes al 11,5%. Es de destacar el significativo aumento de los alumnos de origen ecuatoriano, que llegan al 11% del total de alumnos de origen extranjero.
- En el curso 2000-01 se produce un descenso del total de alumnos del Centro en un 14%, y un aumento del porcentaje (no del número) de alumnos extranjeros, que llega al 66%. Asimismo hay cambios significativos en la distribución por origen de este porcentaje: el colectivo mayoritario pasa a ser el de los ecuatorianos que representan el 33% del total de alumnos extranjeros, seguidos de los dominicanos con el 30%; los filipinos mantienen un porcentaje importante, el 12% y los chinos y marroquíes descienden significativamente.

Así pues desde el curso 95-96 la presencia de alumnos de origen extranjero era importante aunque no mayoritaria, y su distribución por origen era variada e incluía a alumnos de países europeos. En el curso 98-99 se produce un aumento significativo de los alumnos inmigrantes; desaparecen los alumnos de origen europeo y hay concentración en cuatro colectivos mayoritarios con claro predominio del dominicano. Desde el curso 2000/01 se observa la clara disminución de alumnos autóctonos y la concentración de alumnos de origen extranjero (66%) con claro predominio de dos colectivos, ecuatoriano y dominicano, representando entre ambos el 63% del total de alumnos extranjeros y el 42% del total de alumnos del colegio.

## Otros miembros de la comunidad escolar: los padres y las madres

### Relaciones de los Padres con la Escuela

Las relaciones de los padres con la escuela son escasas y puntuales. Los padres acuden al colegio a petición de los profesores cuando éstos les llaman y pocas veces por iniciativa propia. Se interesan por las ayudas que se les ofrece como las becas de comedor y las becas de libros.

No se promueve desde la escuela la colaboración con las familias, hay una falta de comunicación generalizada por lo que es muy poca, a veces ninguna, la información que tiene el centro sobre la vida de las familias; y de forma recíproca hay una gran desconexión de éstas con la vida escolar. Un ejemplo de esto es, la recomendación de que los padres dejen o recojan a sus hijos en la puerta de entrada al colegio y no pasen al vestíbulo. Consecuencia de ello es que la mayor parte de la información que se pone en el tablón de anuncios no se lee habitualmente salvo aquellos que están pendientes de alguna información concreta como las obtención de becas de comedor o de libros. En la calle hay otro pequeño tablón sujeto a las inclemencias del tiempo.

Las reuniones se organizan en horario de trabajo de los padres, por tanto éstos en su mayoría no pueden asistir, algunos profesores reconocen este hecho pero otros atribuyen la ausencia de los padres al poco interés de los padres hacia la educación de sus hijos.

Como ya hemos apuntado hay un gran número de alumnos de familias procedentes de países de Iberoamérica, en concreto destacan los inmigrantes de Ecuador. Estas familias pertenecen en su origen a un estatus social, económico y cultural medio pero se han visto obligadas a emigrar por cuestiones económicas fundamentalmente. Cuando llegan a España desarrollan actividades laborales de poca cualificación y de menor categoría laboral de la que les correspondería según su preparación y formación.

A veces las formas de vida de sus países de origen hace que no entiendan determinadas costumbres y normas, lo que se convierte en un problema, sobre todo, si el centro escolar no trabaja para resolver este desconocimiento. En nuestro caso hemos comprobado cómo les cuesta entender aspectos relacionados con los cauces de participación en los colegios españoles; el resultado de ello es, por ejemplo, la imposibilidad de que los padres y madres de origen extranjero se presenten para ser miembros del Consejo Escolar.

La planificación de la participación de las familias en el centro debería ser objeto de atención por parte de las Administración Educativa mediante actividades de formación del profesorado, formación que debería contemplar necesariamente aspectos culturales tales como algunos de los que nos han comentado en las entrevistas: la dificultad de las familias orientales para expresarse en lengua española, su carácter más introvertido. La negativa de algunos padres magrebíes a entrevistarse con maestras, el que algunas madres de origen magrebí no acudan o participen en actividades propuestas desde la escuela porque no manejen la lengua española o simplemente por el hecho de ser mujer. Las madres y padres que no manejan la lengua castellana no suelen acercarse

al colegio y utilizan a familiares, conocidos e incluso a sus propios hijos como interlocutores e informadores de lo que acontece en el colegio.

### **Asociación de Padres de Alumnos**

La Junta Directiva del APA del colegio está formado por ocho padres, todos españoles. En el primer trimestre del curso 2000-2001 la asociación estaba formada por 52 padres, en su mayoría de origen extranjero e inmigrante. La asistencia media a las reuniones siempre es menos de la mitad y siempre los mismos padres. Los padres se van apuntando a lo largo del curso.

Sólo perteneciendo al APA los alumnos pueden participar en las actividades extraescolares. Una parte importante de las familias necesitan que sus hijos estén acogidos y ocupados en actividades constructivas hasta bien entrada la tarde-noche porque sus horarios laborales no les permiten atenderlos. Su interés prioritario no son tanto las actividades que se realizan sino más bien la guarda de los hijos.

Las fiestas de final de curso se convierten en actividades que los miembros de la Junta califican como positivas ya que permiten la convivencia entre familias, sin embargo no se continúan el desarrollo actividades que creen vínculos y mejoren las relaciones entre la familia y la escuela. Éstos achacan lo anterior a la poca participación y al desinterés de los padres, por ello cada curso se emprenden menos actividades. En fin, se observa poca ilusión y motivación. No conocen las condiciones de vida de las familias de origen extranjero y cómo trabajar para su implicación en las actividades. Hay una necesidad de reflexionar sobre sus concepciones y prejuicios con respecto a estas familias. Necesitan de asesoramiento para la búsqueda de fuentes de financiación, para la realización de proyectos, programas, actividades, etc.

En el curso 1999-2000 se reunía en este colegio una Escuela de Padres, en la que participaban muchas de las familias de los colegios de la zona. Aunque hay que destacar que la participación de familias pertenecientes al colegio era minoritaria. En el curso 2000-2001 la Escuela de Padres se ha trasladado a otro centro escolar de la zona.

### **Percepciones del profesorado con respecto a su alumnado extranjero**

El profesorado percibe a sus alumnos de distinta forma aunque con determinadas constantes que se repiten y que hacen que éste se sienta a veces perdido y sin saber qué hacer o, por el contrario, actúe de forma homogénea sin contemplar aspectos de la diversidad que se le presenta. A partir de nuestras observaciones hemos distribuido estas percepciones en cuatro categorías que responden a actitudes distintas:

- *Condescendencia.* (“Pobrecito, qué se puede esperar” Es un ejemplo de frases oídas en algunas de nuestras observaciones). Algunos profesores manifiestan sentimientos de lástima hacia sus alumnos, como se constata en las distintas

entrevistas realizadas y en algunos comentarios observados que dejan entrever expectativas negativas sobre este tipo de alumnado.

- Actitudes *despectivas*. Profesores que justifican con los alumnos de origen extranjero todos aquellos aspectos negativos que afectan al Centro. Algunas frases tomadas también en nuestras observaciones ponen de manifiesto esta postura: “se nos han ido todos los alumnos buenos”, “nos ha quedado la peor escoria”.
- Postura *etnocéntrica y asimilacionista*. La mayoría de los profesores reconocen como válidos sólo los conocimientos de la cultura propia o mayoritaria. Esto trae aparejado que no se valoren y no se identifiquen aspectos de la cultura de los niños de origen extranjero. La mayoría de los profesores poseen una visión reduccionista de la cultura escolar que identifican sólo con los conocimientos escolares, en concreto conceptos vertidos en libros de texto del currículo español.
- Actitudes *voluntaristas* mezcladas con cierta impotencia: se trata de profesores que a título individual y dentro de su aula favorecen el intercambio cultural, la atención individualizada de sus alumnos, etc... Son profesores que no se ven apoyados por el resto del Claustro. Han propuesto algunas iniciativas en las que sólo se ha implicado una minoría de profesores. No encuentran que sea posible llevar a cabo cambios o mejoras si la mayoría del Claustro no se implica en ello, con el tiempo han dejado de plantear propuestas a todo el profesorado. Son de los que dicen: “yo hago lo que puedo en mi aula”.

Es evidente que las actitudes anteriores no son excluyentes. Lo normal es encontrarse con profesores cuyo discurso es contradictorio: manifiestan que con los alumnos de origen extranjero se trabaja igual que con el resto de alumnos y por otro lado les achacan una serie de problemas y dificultades, afirmando sentirse abrumados por el trabajo que representa la diversidad de su alumnado.

Las posturas de reconocimiento y valoración de la cultura de origen de sus alumnos generan, por lo general, prácticas que tienden a la interculturalidad, a fomentar y potenciar los intercambios entre los alumnos de diversos orígenes con el objetivo primero y último del enriquecimiento personal y cultural de todo el alumnado, lo que supone también cuestionar y abandonar la visión etnocéntrica de muchos de los

“contenidos escolares” para abrir paso a una visión más amplia e inclusora de la cultura en general.

### **Problemas manifestados por el profesorado ante la presencia mayoritaria de alumnado de origen extranjero**

En muchos casos dicen sentirse utilizados y menospreciados, ya que algunas familias de origen inmigrante se llevan a sus hijos a otro centro cuando el nivel escolar de sus hijos está normalizado o su poder adquisitivo mejora. Se da el caso de que estas familias suelen matricular a sus hijos en colegios considerados más prestigiosos, entre otras cosas por tener menos inmigrantes.

Algunos profesores opinan que los alumnos nativos que quedan en el colegio lo están porque son especialmente problemáticos o porque sus familias no se interesan mucho por su vida escolar. No llegan a pensar que algunas de estas familias puedan creer en el enriquecimiento que supone para sus hijos convivir con niños de muchas procedencias y culturas. Este tipo de profesores suelen recomendar a los padres que les pidan asesoramiento, que se lleven a sus hijos a otros centros con menor número de inmigrantes. Consideran que algunos alumnos nativos calificados como “los buenos” se ven afectados por el mal comportamiento de algunos alumnos de origen extranjero; incluso indican los países de procedencia de estos alumnos conflictivos.

Se quejan de tener su trabajo sobrecargado, por tanto no se muestran dispuestos a dedicar más tiempo y esfuerzo para asumir problemas, que ellos consideran en parte que provienen de malas decisiones de la Administración Educativa. Es por lo que su actitud se muestra cerrada ante el continuo y desbordante reclamo a la escuela para que ésta dé respuestas satisfactorias y compense todo tipo de problemáticas. El sentimiento generalizado es que su trabajo no es reconocido socialmente y además no está incentivado por la Administración Educativa.

Como profesionales manifiestan una baja autoestima, unida a un sentimiento de indefensión que desemboca probablemente en una falta de seguridad y confianza en su quehacer profesional. No creen que se puedan mejorar las situaciones adversas que se viven en el colegio y cuestionan su labor profesional. Con un discurso victimista achacan las dificultades y problemas que se encuentran a causas externas a su práctica docente. Consideran que el suyo es un *colegio de inmigrantes* y, por tanto, un *colegio de segunda*, lo que los convierte socialmente en, según ellos, en profesionales de segunda.

Se muestran desorientados y reconocen no tener la formación adecuada para abordar la diversidad tan compleja existente en sus aulas, sin embargo no buscan ningún tipo de formación aunque algunos sí están más informados; la actitud generalizada es dejar pasar el tiempo en espera de la jubilación. Las propuestas de formación que les llegan (fundamentalmente del CAP de la zona) las consideran poco útiles para resolver sus problemas. No están dispuestos, entre otras cosas, a que la formación tenga lugar fuera de su horario escolar. Prefieren que se les faciliten más recursos de todo tipo y más profesionales. La mayoría del profesorado muestra un pensamiento marcado por la

racionalidad técnica que les lleva a considerar su formación en sentido de utilidad inmediata casi en forma de recetas a aplicar directamente cuando lleguen a su aula. Rechazan cualquier propuesta de formación no vinculada directamente a la realidad presente en su aula, lo cual es comprensible dada la situación ñeque están inmersos.

Su pensamiento pedagógico se caracteriza por se rígido, inflexible y cerrado a nuevas formas de pensar y actuar; en su mayoría ofrecen resistencia a los cambios, aunque reconozcan que la situación es mala. Los cambios producen tensiones, rompen un estado de equilibrio anterior, exigen implicación, responsabilidad y cuestionarse todo. Optan por la aceptación ciega de lo conocido como lo mejor, con una percepción selectiva que les hace moverse en las tradiciones, costumbres y usos que se han manejado tradicionalmente en educación y que no les crean conflictos o rotura de esquemas de pensamiento y acción.

### **Repercusión de las concepciones de los profesores sobre su forma de actuar**

La mayoría de los profesores admiten desconocer bastantes aspectos de la vida de sus alumnos: su pasado escolar, su cultura de origen, entornos donde ha vivido, su situación actual, etc. Normalmente la información que poseen es la que los propios alumnos suministran de forma espontánea.

La enseñanza, la evaluación y el seguimiento de sus alumnos se basan, sobre todo, en los contenidos escolares del currículo español. Su interés pedagógico se centra en que estos alumnos consigan los objetivos académicos y no presenten problemas de disciplina. De las observaciones realizadas y de las propias manifestaciones de los profesores se desprende que no se tienen en cuenta otros aspectos no académicos y valores que poseen sus alumnos, por lo tanto no se contemplan en las programaciones y desde luego no se diseñan actividades que puedan mejorar las circunstancias más desfavorecidas y que promuevan que el alumno se sienta valorado tal como es, su cultura, su forma de pensar y ver el mundo, etc.

Ante estos sentimientos y percepciones observamos en los alumnos tres tipos de reacciones diferentes e igualmente negativas:

- Que establezcan actitudes estereotipadas, en el fondo no verdaderas. Adoptarán estrategias de supervivencia: harán aquello que se les pida porque saben qué es lo que se considera que está *bien*, pero no por un convencimiento interno.
- Que deseen y persigan su incorporación acrítica a las pautas de la cultura del país receptor, rechazando sus orígenes: una autopercepción negativa hará que rechacen una parte importante de sí mismos: la negación de su cultura de origen. Lo cual puede generar en el alumno el rechazo de otras personas diferentes ya sea por su procedencia o por otras circunstancias.

- Que se aíslen, radicalicen su rechazo, optando por actitudes agresivas hacia la cultura mayoritaria que ellos perciben y sienten que los rechaza.

Muchos de estos alumnos necesitan la atención de especialistas, asistentes sociales, psicopedagogos, etc. dada las características económicas, sociales y culturales de las familias de las que proceden y las condiciones de vida y problemática con las que acceden a la escuela.

En el trabajo habitual de clase no se utilizan elementos de otras culturas presentes o no en el aula. Consideran que hay áreas más afines para utilizar estos elementos y apuntan en su mayoría a las Ciencias Sociales, sin embargo esto no supone que realicen actividades específicas. Reconocen que sus alumnos de origen extranjero pueden aportar posibilidades de enriquecimiento cultural a las clases y en definitiva al resto de alumnos pero, como hemos apuntado, no utilizan estos recursos y por tanto no se valoran esos conocimientos ni el bagaje que estos niños tienen. Una justificación que dan a lo anterior es la falta de tiempo incluso para desarrollar el currículo oficial español. Se da por supuesto que la presencia de este tipo de alumnado favorece hábitos de relaciones sociales y actitudes de respeto por lo que no se plantea de forma explícita en ningún momento del proceso de aprendizaje.

Algunos profesores reconocen en sus alumnos de origen extranjero un talento innato para los ritmos, la danza y la música. Pero no realizan actividades que valoren y potencien estas características, sino muy al contrario, la clase de música se desarrolla con todos los niños y niñas sentados siguiendo las pautas de un cuadernillo del que salen cancioncillas para interpretar con la flauta o para seguir el ritmo con las palmas, “a veces los alumnos se levantan y bailan en clase al escuchar música, algo que es natural en muchos de ellos, pero algún compañero lo percibe como un acto de indisciplina”. (Opinión de una maestra). Se supedita una metodología más dinámica al orden y el control.

La Lengua Española se imparte a los alumnos de origen extranjero igual que a los alumnos españoles. No obstante el Plan de Compensatoria establece la formación de tres tipos de agrupación: el primer grupo de *iniciación*, tres horas a la semana, cuyo objetivo es abordar la enseñanza de la lectura y de la escritura castellanas. El segundo llamado grupo de *reeducación*, nueve horas a la semana, en donde se “reeducan” técnicas instrumentales y hábitos de conducta. El tercer grupo de *castellanización*, tres horas a la semana, y que como su propio nombre indica se dedica a castellanizar; se organiza en tres niveles de aprendizaje. La denominación de estos grupos nos da una idea de la actitud etnocéntrica y asimilacionista de la que se hablaba anteriormente.

En casi todas las aulas hay alumnos que hacen de mediadores con sus compañeros del mismo origen cuando éstos no hablan aún el castellano; para los profesores al principio esta es la única forma de comunicarse con estos alumnos, llama la atención que siendo éste un recurso habitual y con buenos resultados no sea objeto de su planificación y no aparezca mencionado en los documentos del centro. Lo mismo ocurre con los padres que hacen de mediadores con las familias recién llegadas.

Las profesoras de Educación Infantil tienen mejores expectativas hacia sus alumnos de origen extranjero, creen que su alumnado no tiene ningún problema de

adaptación y que su comportamiento es como el del resto. En cuanto al aprendizaje no presentan más dificultades que el alumnado autóctono.

Se realizan muy pocas actividades generales que impliquen a todo el centro. Alguna puntual como el Día Internacional de la Paz, cuyos trabajos se exponen en los pasillos y las típicas fiestas de Carnaval y Navidad (la mayoría del alumnado extranjero profesa la religión católica) que aunque participan todos, cada clase hace lo suyo. No se observó la conmemoración de festividades de otras culturas o religiones presentes en el centro.

## ALGUNAS PROPUESTAS DE MEJORA

a) Sobre la concentración de alumnado inmigrante en el centro.

Este es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores entre los que destacamos:

- Las **decisiones y medidas provenientes de la Administración Educativa:** subrayamos que más allá de que exista una normativa sobre el acceso del alumnado a los colegios financiados con fondos públicos, en la distribución en los mismos del alumnado de origen inmigrante, existen grandes diferencias tanto entre los colegios públicos, como entre éstos y los concertados, llegando en ocasiones a extremos poco entendibles. Este hecho genera una situación desigual que no propicia el desarrollo de una sociedad intercultural, ya que si se fomenta o se permite que unos colegios concentren porcentajes superiores al 50% de inmigrantes, mientras que otros ni siquiera llegan al 2%, se está favoreciendo la formación de colegios-guetos y que la población inmigrante y la nativa circulen por caminos diferentes y con poca conexión.

Las comisiones de escolarización deberían ser más rigurosas y velar, al menos por el cumplimiento de la Ley. La propia Administración debería al tiempo que siguen llegando alumnos al centro corresponder con los recursos necesarios para que este alumnado se vea en igualdad de condiciones. Asimismo, es necesario un aumento de la plantilla, incorporando nuevos profesionales que puedan atender las distintas situaciones tanto del alumnado como de sus familias, al tiempo que sirven de apoyo y orientación al propio equipo de profesores.

- Los **mecanismos selectivos indirectos** empleados por algunos colegios son estrategias que de forma encubierta realizan una selección en la matriculación del alumnado sobre la base de distintos criterios: origen social, nivel económico, nivel académico, cultural, etc.

Sobre este aspecto, hemos observado en el Colegio objeto de estudio una actitud positiva, abierta y facilitadora de la matriculación de todo tipo de alumnado sin ningún tipo de restricción; lo que se ve reflejado en la alta matriculación de alumnos de origen extranjero. Asimismo, desde el Equipo Directivo se presta una especial atención en la gestión de las becas de comedor y libros de texto de aquellas familias que los solicitan.

- Muchos **padres** eligen un colegio sobre la recomendación que les hacen otros padres en su círculo de amistades o familiares. En el caso de los inmigrantes, es lógico pensar que las familias pertenecientes a un mismo país de origen tienden a elegir los mismos centros para escolarizar a sus hijos, lo que conlleva que las posibilidades de que éstos se relacionen con niños de otras culturas incluida la española se vea reducida considerablemente.
- En la **imagen social** que se va construyendo en torno a una institución se le otorgan cualidades más allá de lo cierto o no de las mismas. En este caso a nuestro Centro, dada la alta concentración de alumnado de origen extranjero presente en el mismo, se le asigna la imagen de “colegio de inmigrantes” con los tópicos y prejuicios asociados a la inmigración de origen económico; y que tiene como consecuencia dos tendencias extremas: por un lado, atrayendo a nuevos inmigrantes y, por otro, haciendo que los nativos se vayan del mismo y elijan otros colegios.

El trabajo sobre la imagen social del Centro no depende exclusivamente de éste pues operan distintos mecanismos que circulan entre la población y otras instituciones. No obstante consideramos que es posible mejorarla desde la parte de responsabilidad del propio Centro. Un primer paso para trabajar sobre ella es tomar conciencia de su existencia. Sería interesante la formación de grupos de discusión y reflexión para analizar las imágenes que los mismos actores de la institución generan acerca de la misma. Es necesario comenzar a producir una autoimagen interna diferente, donde puedan apreciarse las posibilidades y potencialidades más que los obstáculos o

dificultades. Otra estrategia efectiva podría ser la realización de actividades que intenten acercar y dar a conocer el centro escolar al entorno mediante materiales informativos, por ejemplo el diseño de un tríptico que refleje lo valioso de las interacciones en un contexto escolar con diversidad cultural, lo enriquecedor de la aportación de elementos de otras culturas reflejado en las creaciones realizadas por estos alumnos conjuntamente con los alumnos nativos, etc.

#### b) Sobre el profesorado y su formación

La plantilla actual de profesorado resulta a todas luces insuficiente. Los docentes no tienen apenas tiempo dentro del horario lectivo para actividades que no sean la atención directa a su grupo de aula. Dadas las características del alumnado de este centro, entendemos que es necesario dotarlo de más profesionales de apoyo, de profesores de compensatoria, etc. Aún no dándose las condiciones más favorables para actividades que necesitan mucho tiempo de dedicación, siempre se tiene un margen de actuación que permite optimizar la labor docente, esto es posible si el profesorado se organiza en grupos de trabajo colaborativo.

Ya se ha mencionado la ausencia de formación inicial en materia de interculturalidad y la escasa formación permanente que no ha aportado los elementos necesarios para el desempeño de prácticas educativas con alumnado de origen inmigrante. Sin embargo es posible si se parte de una concepción en la que la formación permanente resulte requisito imprescindible para el ejercicio de la práctica docente; a su vez esta concepción es producto de un cambio de actitudes que debe producirse necesariamente si se quieren mejorar algunas de las condiciones de trabajo. Pero para un tipo de formación efectivo es necesaria también la concurrencia de otros elementos tales como el tiempo, formación en horario laboral; o que la Administración Educativa facilite la formación incentivando, con personal necesario y económicamente, la creación de proyectos de formación en el propio centro; favoreciendo el encuentro del profesorado entre distintos centros para el intercambio de experiencias, promoviendo dinámicas de trabajo inspiradas en procesos metodológicos de investigación-acción, formando para el empleo de nuevas tecnologías, etc.

Otro aspecto importante es todo lo concerniente a la metodología para la enseñanza que se emplea en el Centro. La mayoría del profesorado posee una larga trayectoria profesional, que como es lógico pensar, proporciona un bagaje de conocimientos didácticos importantísimo, pero que también puede ser fuente de prácticas profesionales inadecuadas. Esta experiencia se ha construido, principalmente, en un contexto con características diferentes al actual, con un alumnado mayoritariamente autóctono; algunas de las actuaciones profesionales que fueron adecuadas para otro contexto pueden no serlo para este.

Muchos de estos alumnos se han desenvuelto en un marco cultural de referencia distinto al que se refleja mayoritariamente en el currículum sobre el cual se planifica la enseñanza, lo que puede suponer un obstáculo si no se indaga y reflexiona sobre los saberes que poseen; el proceder de otro país e incluso el no haber ido a la escuela no significa que no se tengan conocimientos, no hay personas que no los tenga, éstos se aprenden en distintos ámbitos. Los *conocimientos escolares* suponen una

selección cultural dentro de un marco determinado, que los niños no manejen los *contenidos* que aquí son considerados válidos y necesarios no significa que no manejen otros que pueden ser válidos y necesarios para este u otro contexto. Sólo los aprendizajes que parten y son integrados en los esquemas previos de los alumnos resultan realmente significativos, es decir, útiles, válidos, transferibles a su vida individual y social. Puede ayudar a clarificar la actuación docente individual plantear y reflexionar sobre algunas cuestiones tales como: ¿qué estrategias empleamos para conocer los conocimientos de nuestros alumnos de origen extranjero?, ¿cómo valoramos esos conocimientos?, ¿qué estrategias empleamos para establecer puentes entre los saberes de nuestros alumnos y los conocimientos que se les quiere enseñar?, ¿qué utilidad tienen los contenidos que les queremos enseñar para la vida cotidiana de nuestros alumnos?, etc.

En este proceso de reflexión sobre el nuevo contexto escolar y social que se está creando y su relación con el desempeño profesional, podría ser conveniente la creación en el centro de una dependencia para el trabajo en equipo de los profesores con un volumen significativo de fondos bibliográficos, que permitan su utilización como obras de consulta especializadas para el trabajo cotidiano de las aulas y del centro, así como también para su propia formación.

La creación de grupos de discusión y de trabajo donde se aborden temas puntuales y problemas reales del centro puede convertirse en la mejor metodología de autoformación. Nuestro conocimiento de la situación nos permite indicar algunos de los posibles temas de trabajo:

- El tipo de organización de los espacios y del mobiliario del centro y de las aulas; ¿son facilitadores de la comunicación y de la interacción entre los alumnos y entre éstos y el profesor?, ¿existen otras formas de organizar los espacios y los mobiliarios que faciliten el trabajo con los alumnos y que creen un clima favorecedor de los aprendizajes?, ¿tienen los espacios y el mobiliario mayor potencial del que se aprovecha?, ¿la decoración del centro y de las aulas refleja la diversidad cultural existente en los mismos?, etc.
- La metodología que se lleva a cabo ¿es la más adecuada al tipo de alumnado con el que se trabaja?, ¿qué metodologías pueden resultar más útiles para actividades puntuales o para el trabajo escolar cotidiano?, etc.
- El tipo de acogida que se da en el centro a los alumnos de origen extranjero ¿es suficiente?, ¿se podrían planificar y organizar otro tipo de actividades?, ¿de qué manera podemos conocer mejor su historia escolar?, ¿qué otro tipo de profesionales nos pueden ayudar?, etc.
- Las relaciones con las familias de los alumnos, ¿se podrían mejorar?, ¿es posible la realización de un proyecto de todo el centro, que tenga como objetivo una mayor implicación de las familias?, ¿se puede trabajar para que las relaciones de colaboración con el APA sean más fluidas?

### c) Sobre los recursos

Se ha observado que no se utilizan materiales didácticos que incluyan elementos culturales distintos a los de la cultura española. Los recursos que utilizan elementos como la lengua de origen de los alumnos pueden servir de puente para ambas culturas, así como al maestro para establecer algún tipo de comunicación, pero sobre todo pueden servir a estos alumnos para validar su cultura de origen, lo que directamente se relaciona con una mejora del desarrollo del autoconcepto. La utilización de materiales pertenecientes a distintas culturas creará la sensación de que esa cultura se valora. Una biblioteca de aula que contenga literatura, leyendas, historias, cuentos de los distintos países es un buen pretexto para un conocimiento compartido. En muchos casos será preciso el diseño y creación de materiales propios por parte del profesorado, actividad que se convierte tanto en formación didáctica, como en un mejor conocimiento de los distintas culturas existentes en el Centro.

Potenciar el uso de los espacios e infraestructura con los que cuenta el colegio buscando su polivalencia y su utilidad más allá para la que fueron creados puede ser un ejemplo de dinamismo en el quehacer cotidiano y una muestra de la capacidad creativa del grupo de profesionales y del alumnado que día a día conviven en el intento de comprender mejor al otro.

## 5. Estudio de caso C

El estudio de este centro se comenzó en el curso 1998/99 por parte de algunos miembros del equipo de investigación. Como metodología se utilizó la observación participante en aulas, recreos, celebraciones escolares, reuniones del equipo docente; entrevistas a profesores, directivos y madres. Paralelamente se constituyó un grupo de discusión en el que participaron todos los docentes, excepto dos, y dos investigadores externos, durante una hora a la semana a lo largo de todo el curso. Finalmente, durante el curso 2000/01 se actualizaron los datos disponibles del caso mediante entrevistas al equipo directivo.

### Aspectos contextuales

El centro está ubicado en el barrio de Lavapiés, uno de los mayores focos de atracción de inmigrantes en Madrid durante las últimas dos décadas. Según estimaciones realizadas en los últimos años sobre la proporción de inmigrantes en Madrid en diferentes investigaciones, en el municipio de Madrid la media de extranjeros residentes se sitúa en torno al 2%<sup>93</sup>. En el barrio de Lavapiés estas proporciones se multiplican hasta el 5-6%, utilizando los datos del Padrón, con los problemas de subrepresentación de este tipo de estadísticas, por lo que la proporción podría aumentar hasta un 8-10%. Otro colectivo considerable es el gitano, de antiguo arraigo en el barrio, dedicado al comercio.

Las mismas características geográficas, económicas, demográficas, etc. que hacen del barrio de Lavapiés un foco de atracción de la inmigración son las que producen la salida del barrio de la población autóctona, contribuyendo así al proceso de concentración de minorías étnicas y a la imagen de guetización, al verse estos datos reforzados por la visibilidad de los colectivos de inmigrantes (senegaleses, magrebíes y más recientemente ecuatorianos, mayoritariamente). Todo esto permite la definición de Lavapiés como un “barrio inmigrante” (Moreras, 1997). Las viviendas son del tipo de renta antigua, en muchos casos precarias y con alquileres bajos. Como explica Giménez (1993) “las áreas centrales degradadas de las grandes ciudades suelen ser las primeras en ser ocupadas, ya que a la baratura de la vivienda unen la accesibilidad del transporte público.”

El asentamiento de inmigrantes en el barrio, el proceso de envejecimiento y la baja natalidad de la población autóctona, han tenido como efecto una mayor concentración de niños escolarizados procedentes de estos grupos minoritarios, llegando a darse concentraciones de hasta el 80% y el 100 % en determinadas aulas, como sucede en este Colegio Público. No obstante hay que señalar el desequilibrio existente en la escolarización de esta población en los distintos centros del barrio, concentrándose principalmente en éste y el C.P. Moreno Rosales. Diversas ONG y asociaciones de inmigrantes del barrio realizan actividades en el ámbito no formal

El centro ocupa un sólido edificio construido en los años 30, de aulas amplias y luminosas, pero escaso en espacios al aire libre para los juegos y recreo de los alumnos.

---

<sup>93</sup> Lora-Tamayo (2001): -----

En él se imparten las etapas de E. Infantil y E. Primaria. Desde 1.994 es considerado centro de integración, contando con una maestra especialista (PT) y otra de E. Compensatoria. Durante el curso 2000/01 se ha incorporado, a tiempo parcial, otra más compartida con otros centros.

### **El colegio “de los moros”. Concentración de alumnado de origen extranjero**

La especificidad del centro viene motivada por tres causas interrelacionadas:

En primer lugar, la política educativa consistente en especializar a determinados centros al proveer sólo a unos pocos de los recursos de educación compensatoria e integración escolar.

Por otra parte, la exclusión –consecuencia de esta política- de los alumnos de origen inmigrante y con necesidades educativas especiales practicada por los centros que no disponen de estos recursos. Al solicitar sus padres plaza en ellos, suelen dirigirlos a este centro o al C.P. Moreno Rosales”. Los servicios sociales también suelen derivarlos hacia estos dos centros.

“En los demás centros no admiten a niños inmigrantes. Nos los envían a nosotros, apoyándose en que este centro es de integración y de compensatoria. (...) este centro está mal visto. (Los padres autóctonos) se llevan a sus hijos a otros centros, por más ilusión que ponemos en nuestro trabajo. Se nos considera como ‘el colegio malo’.”  
(Profesor J)

En el mismo sentido se manifiesta la presidenta de la AMPA:

“Cuando les van a matricular al centro X, les dicen que ‘su centro’ es el Pardo Bazán.”

En tercer lugar, como consecuencia de la “guetización” las familias autóctonas se inhiben cada vez más de matricular a sus hijos en el mismo. Indirectamente, la necesidad de mantener la matrícula para evitar la supresión de unidades, hace que la supervivencia del centro dependa en buena medida de los alumnos de origen inmigrante.

“...el centro se quedaría sin alumnos (...) si se distribuye a los alumnos de origen extranjero en los distintos centros, acaban suprimiendo unidades.” (Maestra M)

<b>Curso</b>	<b>Matrícula total</b>	<b>Nº extranjeros</b>	<b>% extranjeros</b>	<b>Evolución %</b>
<b>1994-95</b>	152	41	27 %	--
<b>1996-97</b>	181	71	39,2 %	+ 12,2 %

<b>1998-99</b>	156	81	53 %	+ 13,8 %
<b>Sep/2000</b>	164	109	66,4 %	+ 13,4 %
<b>Junio 2001</b>	188	138	73,3 %	+ 6,9 %

Cuadro 1. evolución de la matrícula de alumnado extranjero.

Como se observa en el cuadro anterior el incremento de la proporción de alumnado de origen extranjero ha ido en aumento, llegando a ocupar casi las tres cuartas partes de su matrícula al finalizar el curso 2000/01, dentro del cuál se ha producido un incremento considerable a lo largo del curso. Por otra parte, obsérvese que la matrícula total baja desde 1996 a 1998, al mismo tiempo que sube el porcentaje de extranjeros. Hasta junio de 2001 no se superará la matrícula del 1996/97. Este fenómeno nos permite inferir:

- a) Al aumentar la proporción (concentración) de alumnado extranjero de manera espectacular (1996/97), al cabo de dos cursos se produjo un descenso importante de la matrícula total, debido a la baja de alumnos autóctonos, como nos informó el equipo directivo.
- b) Sin embargo, en el último curso se produce un incremento mayor (20.3 % entre comienzos y final de curso), a la vez que sube la matrícula total, precisamente debido a estas incorporaciones.

Ante la drástica caída de la natalidad de la población española (1,3 hijos de media por mujer) y el envejecimiento de la población, los inmigrantes de la segunda generación van a ser en adelante una parte muy importante de nuestra población escolar. Existe un fuerte paralelismo entre cierto cambio de actitud hacia los inmigrantes desde que se advirtió que van a salvar la futura caja de las pensiones en España, y la actitud del profesorado ante la escolarización de sus hijos en nuestros centros, cuando la Administración empieza a suprimir unidades por descenso de la matrícula.

#### Las necesidades del profesorado

Estos hechos producen una situación de ambigüedad. Por una parte, el profesorado ve en estos alumnos la mejor garantía de su continuidad, pero por otro lado no se acepta que -a pesar de sus esfuerzos por mantener un buen nivel- tenga en el barrio la imagen de “el centro de los moros”, con las connotaciones de peor calidad. Esto se manifiesta en el interés del equipo directivo por mejorar esta imagen, y por parte de la directiva de la A.M.P.A. de incrementar el número de alumnos autóctonos.

En esta dirección parecen apuntar, de un lado, el folleto informativo realizado previamente al proceso de admisión de nuevos alumnos, ilustrado con fotografías en color de algunos servicios y actividades del centro (amplias aulas luminosas, aula de música, gimnasio y actividades deportivas, apoyo a la integración y logopedia, educación compensatoria, comedor, actividades extraescolares, actividades de la AMPA. biblioteca,...), destacando como características:

- Ser una escuela abierta al entorno
- No discriminatoria
- Comprensiva
- Integradora
- Que prepare alumnos/as para la vida
- Con un proyecto educativo que prima la atención a la diversidad
- Con un segundo idioma desde E. Infantil
- Con un AMPA comprometida
- Apostamos por una escuela pública de calidad

(Folleto informativo: abril, 1999)

Por otra parte, durante el segundo trimestre del curso, el centro ha sido objeto de atención por varios medios de comunicación, realizándose reportajes en el diario “El Mundo” (14-3-99), y en TV-5 , en los que se destacaba el carácter multicultural del centro.

La directiva de la AMPA, por su parte, manifestó su desaprobación por la imagen ofrecida por tales medios,

“(...) esto es carnaza. Hay una parte del centro que no aparecemos por ninguna parte”

(Presidenta de la AMPA)

al considerar que los niños y niñas autóctonos que traen a sus hijos a este centro no estaban representados.

Todo lo cual evidencia la necesidad de ofrecer una imagen más normalizada, que atraiga a la población con hijos en edad escolar, no sólo por motivos de compensación educativa.

Otra de las necesidades que se perciben es la formación del profesorado para la educación multicultural. El hecho de haber solicitado la realización del seminario sobre este tema denota el interés por cubrir este aspecto. Más concretamente, durante el desarrollo del grupo de discusión el profesorado se pronunció en más de una ocasión sobre la necesidad de conocer mejor la realidad cultural de los países de procedencia de sus alumnos. Como consecuencia de ello, se producen visiones estereotipadas de éstos según su procedencia,

“los marroquíes son tremendos, ...como en su casa están acostumbrados a tratar a las niñas como seres inferiores, aquí son déspotas. (...) las niñas son sumisas.”

(Maestra L)

“los iberoamericanos suelen tener niveles muy inferiores a los de nuestro sistema. (...) hasta los que tienen mejores calificaciones en su país de origen están por debajo de los más retrasados del nuestro.”

(Maestro D)

Otra consecuencia es la inquietud ante el conflicto entre los valores culturales del profesorado y los de los alumnos, tema que despertó gran interés a lo largo del grupo de discusión. Conflicto del que son conscientes, aunque no se ha llegado a consensuar una postura como colectivo docente.

“El principal obstáculo que yo encuentro es el choque entre los valores de los alumnos y los nuestros (...) Cuando nosotros estamos diciéndoles que no deben pegarse, que no debemos hacernos daño, ...en sus familias se ve normal...Algunas madres me dicen ‘péguele’ , como si eso fuera normal. (...) Eso me produce conflicto, ya que lo que para mí es normal (no pegar a otro, considerar a la mujer en igualdad con el hombre, p. ej.) en el medio familiar de los niños marroquíes no lo es. El conflicto está en que para nosotros tiene un valor (el respeto a la integridad física y la dignidad de la persona) mientras que para ellos no lo tiene.

(Maestra M)

“¿Hasta qué punto podemos decir a los demás lo que deben hacer? ¿quiénes somos nosotros para decirles lo que está bien o lo que está mal?”

(Maestro J)

Ante esta indefinición, la seguridad que ofrece la cultura propia (mayoritaria) conduce a que prevalezcan sus valores, lo que se refleja tanto en las pautas de relación y de conducta por las que se rige el centro, como en el etnocentrismo de su currículo, a pesar de las declaraciones formales de respeto a la diversidad cultural expresado en el Proyecto Educativo.

Otra de las necesidades de formación se centra en la enseñanza del castellano a los niños de origen extranjero. El hecho de contar con una profesora especializada en compensatoria favorece que esta enseñanza se considere más propia de ella<sup>94</sup>, lo que lleva en cierta medida a cierta despreocupación por este asunto y a desaprovechar las situaciones y estrategias comunicativas que ofrece la vida del aula que harían más rentables los aprendizajes realizados con la especialista. Consideramos como una necesidad formativa de todo docente de estas etapas, tener unos conocimientos básicos de metodología de enseñanza de la lengua castellana para extranjeros.

Las dificultades de comunicación con padres y madres no castellanohablantes dificulta su participación en la vida del centro, al mismo tiempo que limita el intercambio de información entre éstos y el profesorado para mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos. Dificultades que serían paliadas si se contase con mediadores socioculturales que sirviesen de intérpretes entre estas familias y los profesores. Ante la escasez de profesionales, subsidiariamente se debería potenciar esta función entre los propios padres y madres del centro.

---

<sup>94</sup> Con la excepción de las aulas de E. Infantil en las que sus maestras asumen totalmente este papel, quienes consideran que los niños y niñas de esta etapa no tienen problemas de adquisición del castellano.

## **Adquisición de la lengua castellana**

Se ve que los alumnos se encuentran a gusto en el colegio con sus compañeros y profesores y que son capaces de comunicar con ellos, dentro de las limitaciones obvias. Sin embargo, estando la adquisición del idioma, en todas las destrezas (oral, aural, lectura y escritura) tan relacionada con su progreso escolar en general, estimamos que las actividades requieren mayor sistematización.

Posibles soluciones que sugerimos:

No se puede dejar la tarea exclusivamente al especialista, aunque su papel es, por supuesto, fundamental. Todos tienen que asumir la tarea colectivamente y ser conscientes en cada momento en el aula del desequilibrio lingüístico existente en este aspecto. Como consecuencia deben modificar su vocabulario, a veces, para facilitar la comprensión de los extranjeros. Obviamente esto debe significar una repetición más sencilla de lo ya expresado de una forma más elaborada, ya que no se trata de limitar la adquisición del vocabulario y formas de expresión de los autóctonos.

Dentro de lo posible, se deben estudiar los tipos de errores más frecuentes de cada grupo lingüístico (árabe, chino, etc.) para poder anticiparlos y preparar actividades, tanto orales como escritas, que sirvan para corregirlos.

Como casi todos los profesores han indicado, unos alumnos ayudan a otros en la comprensión del idioma, tanto extranjeros como españoles. Se debe aprovechar mucho más esta experiencia: por ejemplo, en los grupos de alumnos unos pueden ser nombrados “profesores” de español; se pueden introducir juegos lingüísticos en los que han de participar parejas mixtas: se puede introducir el intercambio de idiomas y todo el mundo aprende algo del otro, etc. De esta forma todos aprenden que existen distintos idiomas y todos sirven para lo mismo: la comunicación en todas sus múltiples manifestaciones.

En vez de sacar siempre los grupos con necesidades lingüísticas del aula, la especialista podría entrar en la misma y trabajar conjuntamente con el profesor o profesora. Tiene la ventaja de aprovechar al máximo todas las ocasiones de necesidad de expresión que tienen los extranjeros. Por otra parte, la especialista podría dirigir y ayudar al resto del profesorado en sus tareas de enseñanza de español como segundo idioma.

Puesto que todo el profesorado se encuentra obligado a asumir la enseñanza del segundo idioma, sería necesario que se formasen de alguna manera. Sería organizar la asistencia de todo el mundo a un cursillo sobre español como segundo idioma en el CPR o en la Universidad.

Por último, habría que encontrar la forma de que paralelamente a la adquisición del castellano, se cultivase la lengua materna y la cultura de origen, de manera que no sólo no la pierdan, sino que la desarrollen.

## **Modelo de respuesta**

Toda valoración del modelo de respuesta educativa a la diversidad cultural hay que hacerla teniendo en cuenta que éste se encuentra condicionado por la política de educación compensatoria, que restringe los recursos de compensación educativa a determinados centros. Este enfoque, cuestionado por numerosos expertos (García Castaño, Pulido y Montes, 1992; Merino, 1994; Carbonell, 1994; Merino y Muñoz, 1998), favorece la concentración de alumnos de origen extranjero en situaciones de desventaja, la exclusión de este alumnado de los centros que no disponen de profesores de compensatoria, la asimilación cultural y hace pivotar la respuesta en torno a los recursos, en lugar de ser asumida como un proyecto de todo el profesorado

“lo que deberían era mandar más recursos, en vez de uno de compensatoria, dos...”

(Maestra L)

Este enfoque se centra en las dificultades del sujeto, en vez de centrarlas en la capacidad del sistema escolar para adaptarse a sus necesidades educativas. Se trata de introducir recursos y/o adaptaciones, sin cambiar en lo fundamental la estructura escolar.

No obstante, y sin perder de vista este condicionante contextual, las características particulares del caso que estudiamos son las siguientes:

### **a) Currículo y criterios organizativos monoculturales**

De manera formal, el proyecto educativo declara como principio el “respeto hacia las diferentes tradiciones y culturas” (P.E.C.: 4º principio educativo), que se traduce en objetivos como:

- “Relacionar y apreciar la pertenencia a grupos sociales con características propias.
- Superar prejuicios raciales mediante el trabajo cooperativo en el aula.
- Desarrollar el respeto a las distintas creencias y opiniones.
- Aprovechar adecuadamente los recursos que nos ofrece el entorno, relacionados con la integridad cultural.
- Considerar que los valores positivos de actitudes, cultura y convivencia son patrimonio de todas y cada una de las culturas.”

(Proyecto Educativo de Centro: p. 13).

Sin embargo, no puede afirmarse que estos principios y objetivos orienten todas las manifestaciones de la vida del centro, al no estar definidas los mecanismos organizativos, prácticas de comunicación y estrategias didácticas que requieren.

En primer lugar -y como reflejo del enfoque compensatorio- destaca la actitud asimilacionista y etnocéntrica del currículo, justificada en varias ocasiones con argumentos como la necesidad de apropiarse de la cultura mayoritaria como medio de promoción social y económica,

“(...) si quieren integrarse no tienen más remedio que aprender el currículo de aquí.”

(Maestro D)

Aunque esta actitud no es generalizada entre el profesorado, la realidad es que no se ha realizado un análisis del currículo desde la perspectiva multicultural. Lo mismo se puede decir acerca de los materiales curriculares, consistentes principalmente en textos de editoriales.

Una de las principales causas de este etnocentrismo es el desconocimiento de las diferentes culturas. Como alguien manifestó durante el grupo de discusión,

“- Maestra a: el etnocentrismo se debe al desconocimiento, ...lo que hay que hacer es informarse...

- Maestra b: ¿Cómo?

- - Maestra a: leyendo.”

(grupo de discusión: 18-11-98)

No obstante, se observan iniciativas particulares que reflejan la sensibilidad hacia este asunto, favoreciendo la expresión por parte de los alumnos de sus vivencias y costumbres familiares, práctica que sirve de puente entre la “cultura escolar” y la “cultura familiar”,

“un niño comentó que salía mucha gente de la mezquita del barrio, entonces aproveché para que los niños contasen sus costumbres religiosas. Otro, gitano, contó que los viernes iban ‘ar curto’ en un barrio muy lejos, en unas chabolas.”

(Maestra A)

La actitud asimilacionista se refleja también en la falta de preocupación por la conservación de la lengua materna de los alumnos de origen extranjero. Hace dos cursos hubo iniciativas en este sentido. Se impartieron clases de árabe fuera del horario escolar, pagadas por los interesados y dirigidas a toda la comunidad educativa. Parece ser que no tuvieron éxito de participación, por lo que no se ha insistido en el tema, aunque tampoco se han analizado las causas. La conclusión que sacamos es que, ante la falta de respuesta por parte de los potenciales usuarios, se encuentra una justificación para no intentarlo de nuevo. Sin embargo, en alguna ocasión se valoró la educación bilingüe, como medio para no perder la lengua materna, poniendo como ejemplo el sistema educativo belga. Creemos que, en este sentido existe una laguna importante que debería alentar a las administraciones a establecer las medidas para facilitar que se impartan clases de los idiomas maternos en los centros con alumnos extranjeros.

## **b) Sistema de acogida para la integración de los nuevos alumnos y la participación de sus padres**

El sistema de acogida se limita a la formalización de la matrícula. En algunos casos, los problemas de comunicación con los padres que no hablan castellano dificulta la obtención de información sobre los antecedentes escolares del niño. Por otra parte, no se realiza un proceso de evaluación de los conocimientos que permitan ubicarle en un nivel escolar adecuado, debido también a las mismas dificultades lingüísticas. La fórmula seguida generalmente consiste en escolarizar por sistema un nivel por debajo de la edad cronológica del alumno.

A pesar de que el Reglamento de Régimen Interior dice explícitamente:

“8.4. (...) Alumnos de nacionalidad extranjera: Se realizará una evaluación inicial donde se contemple:  
Su capacidad de comunicación en lengua española.  
Sus posibilidades académicas estimadas (basadas en destrezas matemáticas)<sup>95</sup>.  
La edad.  
Informe académico del país de origen.”  
(RRI: p. 21)

en algunos casos los alumnos no aportan su historial escolar y en otros, la información básica inicial es desconocida por los maestros tutores, lo que dificulta el conocimiento de los alumnos recién ingresados.

De esta forma, cuando un alumno nuevo se incorpora a una clase, se parte de un gran desconocimiento de su situación, viéndose su profesor obligado a realizar una evaluación por tanteo que se prolonga durante varias semanas,

“Cuando llega un alumno nuevo empiezo a enseñarles por lo más básico, hasta que encuentro un nivel. (refiriéndose a una niña china) Primero la enseñaba sumas, pero ya sabía. Luego restas, ...y así hasta que llego a su nivel.”  
(Maestra C: 17-3-99)

En cursos anteriores se llevó a la práctica un sistema que favorecía la acogida de los nuevos alumnos, presentando a éstos y a sus padres las líneas fundamentales del proyecto educativo y a sus profesores. Al considerar la conveniencia de estas medidas algunos profesores se manifestaron a favor de volver a ponerla en práctica de cara al curso próximo, aunque no encontraron un eco general, incluso con algún que otro argumento para no hacerlo.

Consideramos que una de las estrategias de integración necesarias consiste en cuidar la acogida de los nuevos alumnos, de manera que tanto éste como sus padres conozcan y comiencen a familiarizarse con *su* centro, *sus* profesores y *sus* compañeros, se vean acogidos y desarrollen sentimientos de pertenencia a la comunidad escolar. Esto facilitaría la posterior participación de los padres en la vida del centro, otra de sus

---

<sup>95</sup> Llama la atención el criterio para estimar las posibilidades académicas basado en las destrezas matemáticas.

grandes necesidades. Al mismo tiempo, establecer un sistema de evaluación inicial que permita una adscripción a curso más ajustada al nivel de cada niño o niña.

### c) La organización del trabajo en el aula

La diversidad del alumnado requiere una organización flexible que adapte el currículo a las características individuales. La interacción entre iguales mediante el trabajo cooperativo es una de las estrategias que favorecen la atención educativa a la diversidad (Ainscow, 1992).

Esta estrategia es utilizada espontáneamente por los alumnos:

“hoy una niña china le ha explicado las operaciones aritméticas aun compañero (autóctono), a pesar de que la primera no domina el castellano.”  
(Maestra C)

El proyecto educativo reconoce en varios de sus principios el valor de la cooperación como objetivo y medio de fomentar la tolerancia y la atención a la diversidad, por ejemplo en el principio 4º, “Respeto hacia las diferentes tradiciones y culturas, se establece como objetivo:

“4.b) Superar los prejuicios raciales *mediante el trabajo cooperativo* en el aula.”  
(P.E.C.: p. 13)

En varias ocasiones hemos podido observar cómo los alumnos interactuaban para resolver sus tareas. Sin embargo, aunque los profesores reconocen explícitamente la conveniencia de fomentar la ayuda entre compañeros, no podemos afirmar que esto obedezca a un planteamiento didáctico adoptado unánimemente, con propuestas coordinadas. De hecho, la disposición del aula en algunos niveles no está pensada para el trabajo en grupo. En otras, se sientan en grupos, según el nivel y necesidades, realizando las actividades de conocimiento del medio, lectura, etc. en distintos rincones. Sin embargo en algunas aulas, aunque estén dispuestas las mesas en grupos de cuatro, las tareas que predominan son individuales o uniformes para todo el gran grupo,

“Hay ocho que me siguen. Cuando explico está atenta –refiriéndose a la niña china- aunque no entiende.”  
(Maestra C)

En general, las actividades adoptan una pauta uniforme. Las innovaciones son vistas con cierto recelo por parte de algunos profesores,

“los experimentos con gaseosa” (a la pregunta de si siempre organizaban el aula igual o hacían experimentos)  
(Maestro D)

Con motivo de alguna conmemoración escolar (la Navidad, los carnavales, el día escolar de la paz, la semana cultural) o la realización de un proyecto en torno a Gloria Fuertes, se coordinó todo el centro para realizar actividades. Dentro de cada ciclo se

echan en falta, en cambio, proyectos que coordinen actividades, compartan espacios y flexibilicen los agrupamientos.

La atención de la profesora de compensatoria se realiza siempre en su despacho, evitando coincidir con aquellas materias que más favorecen la socialización.

**d) Respeto a la diversidad cultural, ...mientras que no altere la “normalidad”, o la “estrategia del huevo frito.”**

Respecto a la tolerancia existe una aceptación natural de las diferentes costumbres y valores culturales, siempre que no afecten a lo que está establecido por la costumbre en el sistema escolar. Esto se aprecia en el respeto a la indumentaria de determinadas alumnas marroquíes que llevan el velo islámico o atuendos tradicionales de sus culturas. Sin embargo los símbolos religiosos católicos están presentes en las aulas y pasillos. Según informa el director en una ocasión se trató el tema en Consejo Escolar. Durante este curso se ha retirado algún crucifijo y una imagen de la Purísima,

“Estamos acostumbrados a verlos ahí desde siempre”  
(Maestra C)

Esta misma pasividad se observa en los menús del comedor escolar, confeccionados sin tener en cuenta las costumbres y creencias religiosas de los alumnos islámicos, aunque sí contempla los preceptos cuaresmales católicos.

“El director me enseña el menú del mes. Efectivamente es un menú respetuoso con la abstinencia cuaresmal del viernes. Sin embargo, el miércoles hay salchichas de Frankfurt y otro día, cocido. Al preguntarle cómo lo ven las familias de los niños islámicos, dice que no hay problema: a unos no les importa. En otros casos, se les hace un huevo frito.”  
(Diario de campo: 1-3-99)

El Proyecto educativo, en cambio, al establecer como 2º principio educativo “favorecer la autoestima de los alumnos”, dice textualmente:

“Los profesores de este centro haremos un reconocimiento explícito de nuestra variedad cultural y de forma intencional nuestra práctica educativa irá encaminada hacia el reconocimiento mutuo, favoreciendo sentimientos positivos de pertenecer a una etnia desde la valoración y respeto de los demás y de este modo aceptar su propia identidad, formando una imagen positiva de sí mismo.”  
(P.E.C.: p. 11)

y el 4º principio educativo, “respeto hacia las diferentes tradiciones culturales, se concreta entre otros objetivos en:

“4.c) Desarrollar el respeto a las distintas creencias y opiniones.”

Aunque en otros momentos hubo pequeños conflictos entre alumnos de diferentes grupos étnicos, en estos momentos no parece haberlos, como se percibe en las relaciones entre los alumnos y en las manifestaciones de las familias que han sido

entrevistadas. Ven con naturalidad que sus hijos compartan pupitre y juegos con niños de otras procedencias, reconociendo el enriquecimiento que supone para ellos desarrollarse en un medio multicultural. Hay que decir, sin embargo, que quienes así piensan son las madres que han optado por este centro. La opinión de algunas madres sobre la presencia de compañeros de otras etnias y culturas en las aulas de sus hijos, recogida mediante encuesta, se expresa en las siguientes respuestas:

- “Muy bien, aunque sean mayoría no me importa.”
  - “Bien, porque es una manera de que compartan otras culturas y no exista discriminación. No entiendo que haya otros colegios que no los admitan.”
  - “No me parece mal. Es muy enriquecedor. Es un problema que sean mayoría. Deberían estar repartidos por toda la zona.”
- (Informe de las encuestas a padres de alumnos)

Opiniones que contrastan con las manifestadas por padres de otros colegios de la zona que no escolarizan a niños de origen extranjero, o lo hacen en menores proporciones:

- “Bien, siempre que sean minoría. Si fueran mayoría no me gustaría tanto, ...como ocurre en el C.P. x<sup>96</sup>.”  
(madre del C.P. “Santa María”)
- “No me importa, siempre y cuando no le dieran problemas.”
- “No me importa, siempre que esté dentro de un orden.”  
(madres del Centro concertado “Santa Isabel”)
  
- “Tiene compañeros hindús y le parece bien, no me importa siempre que sean buenas personas.”  
(madre del Colegio privado “San Estanislao de Kotska”)

Parece que la experiencia multicultural favorece las actitudes positivas sin reservas, como aparece en las respuestas de madres de centros como el E. Pardo Bazán, el A. Moreno Rosales o el Centro de Estudios Castilla, que son los que tiene mayor concentración de alumnos inmigrantes. En los otros, aunque no se manifieste abiertamente el rechazo, sí se aprecian reticencias ante la presunción de que pudieran “dar problemas”, o “no ser buenas personas”, atribuciones que nunca aparecen en las madres consultadas de los tres centros anteriores. La única reserva que sí aparece en varias encuestas de éstos se refiere a la excesiva concentración, que justifican por las dificultades lingüísticas que pueden “retrasar el ritmo de aprendizaje” de los demás.

#### **e) La participación de los padres y sus relaciones con el centro**

Una de las condiciones para desarrollar una educación intercultural consiste en la participación de los padres en la vida del centro. La multiculturalidad exige su acercamiento y participación. Por otra parte la proximidad entre padres y profesores, como portadores de diferentes culturas permitiría un mayor conocimiento de las respectivas y facilitaría el deseable pluralismo cultural del currículo. Las escuelas

---

<sup>96</sup> Se refiere al centro del caso.

inclusivas se caracterizan por su sentido de comunidad (Stainback y Stainback, 1982; Roaf, 1989).

El mismo proyecto educativo del centro declara en su 5º principio:

“(…) entendemos la educación como un proceso continuo entre padres y maestros, y que es necesario la colaboración de ambos para conseguir un acuerdo educativo que facilite la formación del alumno.”

(P.E.C.: p. 14)

que se concreta en el siguiente objetivo:

“5.a) Concienciar a las familias de que la colaboración con el centro va a hacer posible que los valores educativos se consigan de forma más rápida y fiable.”

(P.E.C.: p. 14)

La participación de los padres y madres, sin embargo es muy escasa. Los profesores lo ven como una de las grandes dificultades con que cuentan para su trabajo. Los jueves, de 12.30 a 13.30 es el día que reservan para atenderles. Sin embargo no suele acudir casi ninguno,

“Sólo vienen las madres de Educación Infantil, cuando traen y recogen a sus hijos y cuando se les llama a secretaría por asuntos relacionados con becas, comedor, etc.; o las de la A.M.P.A., para fiscalizar.”

(profesor D)

De los padres saben lo que les cuentan los niños, lo que les impide conocer mejor las circunstancias familiares, sus actitudes hacia la educación de sus hijos y hacia la escuela, sus valores, etc. En cursos anteriores hubo iniciativas para fomentar la participación, sin obtener resultados positivos. Para esta falta de comunicación encuentran justificación con argumentos tales como las dificultades lingüísticas que les impide conversar o, en el caso de las familias marroquíes, por la presión de su cultura tradicional que aleja a la mujer de los asuntos públicos. Los hombres al estar trabajando, tampoco pueden acudir al centro. La opinión de la mayoría es que se limitan a mandar al niño al colegio,

“muchas les mandan por la comida; ...si no hubiese comedor tendríamos más absentismo entre los marroquíes.”

(Maestra L)

Sin embargo, se constatan encuentros casuales de algunos profesores con padres y madres en el barrio, que muestran cierto interés por comunicarse con ellos. Igualmente, en alguna ocasión el Jefe de Estudios mencionó la “dinámica de la puerta”, observando tres grupos de madres, en función del origen. Unos se relacionan más que otros con los maestros. Estas situaciones ofrecen posibilidades que no parecen aprovecharse suficientemente para generar un mayor acercamiento e incorporación a la vida del centro.

En cuanto a la participación en la Asociación de madres y padres de alumnos, también es muy exigua. Ésta cuenta tan sólo con 29 ó 30 asociados, de los que el 15 %

aproximadamente son extranjeros. Las actividades que realiza esta asociación consiste en ofrecer clases extraescolares de informática y la creación de un servicio de atención a los niños una vez finalizada la jornada escolar, durante el mes de junio. Ambas actividades son sufragadas por las propias familias usuarias del servicio. Entre las razones para el absentismo asociativo, la presidenta apunta la incompatibilidad de los horarios de los padres y madres o la falta de iniciativa personal.

La impresión que nos da es que el desinterés de los padres por la participación se asume como algo inevitable, encontrando justificaciones que no implican a los centros de decisión (equipo directivo, claustro, Consejo Escolar, A.M.P.A.). Merecería la pena, sin embargo un esfuerzo en esta dirección del que saldrían beneficiados todos, y en primer lugar, los alumnos.

Con respecto al entorno, la participación adolece del mismo mal. Anteriormente hubo contactos con alguna asociación del barrio, que no se ha mantenido. A nivel individual, la maestra de E. Compensatoria tiene contacto con la asociación Madrid Puerta Abierta y con la Coordinación del Programa de E. Compensatoria de la C.A.M. No existe coordinación con otras instituciones implicadas en la educación, la integración social de los inmigrantes, etc. como los servicios educativos municipales, de asistencia social, etc.

Todo esto hace que la acción del centro se realice aislada del entorno, reduciendo sus posibilidades de influencia sobre las familias y el medio sociocultural y las aportaciones recíprocas.

En los cursos anteriores el centro participó en la Mesa de Apoyo Escolar del distrito Centro, coordinada por la técnico municipal de Educación, dentro del Proyecto LIA. La iniciativa era prometedora, al incorporar en el mismo programa a distintos agentes sociales que actúan con población inmigrante en el distrito (Servicios sociales municipales, ONGs, centros de enseñanza, etc.) y realizar un estudio de necesidades socio-educativas de la zona realizándose propuestas muy interesantes, como:

“1. Acercar las estrategias de atención a la diversidad a los criterios establecidos por la LOGSE (La LOGSE prevé en disposición adicional que en cada centro haya un profesor de apoyo).

2. Favorecer la escolarización proporcional entre los centros escolares del alumnado procedente de minorías étnicas y marginación social. Se ha constatado que en determinados centros hay una matrícula excesiva que no favorece la integración y que produce que la población autóctona rechace su matriculación en estos centros escolares).

3. Reforzar acciones formativas para el profesorado en la Atención a la Diversidad desde el aula.

4. Incrementar los recursos humanos (...):

incremento del número de profesores de apoyo a la compensatoria.

5. No supresión de aulas en centros con altos porcentajes de inmigrantes, a pesar de no mantener la ratio establecida por la normativa vigente.

7. Convertir las Ayudas de Comedor en Becas Completas para paliar la desnutrición y el rendimiento escolar bajo.

10. (...) que el Distrito Centro sea considerado como zona de atención prioritaria por parte del M.E.C. (...).”

(Informe de la situación educativa del Distrito Centro, 10-2-98).

Ninguno de los acuerdos reseñados ha obtenido efecto por parte de la Administración educativa, siguiendo las cosas como estaban, lo que podría explicar parcialmente la falta de motivación del profesorado. No obstante, consideramos que esto no lo justifica por sí sólo, y no debe ser obstáculo para profundizar en la mejora de la educación como compromiso colectivo del centro.

### **Situación a finales del curso 2000/01**

Durante el curso 2000/01 se han producido cambios importantes. El primero es la tendencia al aumento de matrícula. En este curso han tenido 30 alumnos más y otros 6 han solicitado plaza para el próximo curso, lo que satisface las expectativas del profesorado y el equipo directivo, ya que garantiza el mantenimiento del mismo número de unidades frente a la amenaza de cierre de alguna de hace sólo dos cursos. Están llegando a tener aulas con el 100 % de alumnos extranjeros, y una ratio de 28, prosiguiendo en su política de aumentar la matrícula:

“A nadie se le dice que no.” (Director).

El segundo es que el alumnado latinoamericano adquiere preponderancia (sobre todo ecuatoriano) sobre el marroquí que de ser el más representado, pasa a segundo lugar. Este otro hecho también satisface al profesorado, que encuentra más fácil trabajar con ellos que con los anteriores, no sólo por hablar la misma lengua, sino porque los encuentran mejor preparados, a la par que más dóciles:

“Estamos encantados con los ecuatorianos. Son muy educados. Hasta estamos recuperando el ‘usted’”, decía una maestra que, por cierto, hace un curso se lamentaba de la lentitud y bajo rendimiento de sus alumnos latinoamericanos.

Por otra parte, pese a la gran concentración que experimenta el centro, piensan que las comisiones de escolarización empiezan a funcionar, como refleja el hecho de que el centro público más próximo, que en anteriores cursos apenas tenía extranjeros, ha incrementado su proporción en el último curso; “se han tenido que adaptar a la realidad”, como dice el Jefe de Estudios del centro.

Con respecto a las propuestas de mejora de la Memoria 1998/99, valoran las que suponen un incremento de recursos: han asignado “media” profesora más de E. Compensatoria (compartida con otros centros) y una persona de “apoyo a la comunidad” (no saben muy bien cuál es su cometido; se dedica a cuestiones burocráticas: cumplimentación de solicitudes de ayudas, etc.). Sin embargo, no les han provisto de mediadores socioculturales, ni un profesor de Lengua y Cultura Árabes. Han tenido uno en horario extraescolar y no ha funcionado.

En cuanto a la participación de los padres en la vida escolar, se quejan de que “siguen sin venir, salvo cuando es para pedir algo”. Tampoco han desarrollado ninguna actividad de formación durante el último curso.

Un hecho importante que se empieza a dar en este centro es que ha empezado a llegar a ellos la tercera generación de inmigrantes marroquí, lo cuál supone un motivo de reflexión. Se trata de niños nacidos en España, igual que sus padres, aunque sus abuelos emigraron desde Marruecos. ¿Se puede decir que son inmigrantes?, ...son los nuevos españoles, pero para las estadísticas siguen contabilizando como inmigrantes.

### **Propuestas de mejora**

- Elaborar y poner en práctica un plan de acogida de todos –extranjeros o no- los alumnos nuevos y de sus padres, informándoles de la organización del centro y su funcionamiento, las líneas básicas del currículo; presentándole al personal del centro y sus instalaciones; establecer un sistema de evaluación inicial para conocer la historia escolar y los conocimientos de los nuevos alumnos.
- Revisar el PCC y los libros de texto introduciendo la dimensión multicultural en sus contenidos de manera más decidida y eliminar el etnocentrismo.
- Implicar a todo el profesorado en la enseñanza del castellano a los alumnos extranjeros, colaborando con la profesora de E. Compensatoria.
- Revisar la organización del trabajo en el aula, desarrollando estrategias de trabajo cooperativo.
- Aprovechar a los propios alumnos como mediadores de sus compañeros, especialmente con los que no dominan el castellano.
- Coordinarse con las organizaciones del entorno (Ayuntamiento, algunas ONG, etc.) para combatir el absentismo escolar.
- Fomentar la participación de los padres y madres.

## 6. Informes finales de los cuestionarios

### 6.1. Informe del alumnado

Contestaron al cuestionario un total de 540 alumnos de Primaria, de los cuales el 77% son nativos-españoles y el 21% son alumnos de origen extranjero.

#### **¿Conoces juegos de otros países? ¿De qué país? ¿Quién te los enseñó?**

Destaca un 45% de los alumnos nativos que afirman conocer juegos de otras culturas pero no saben identificar su procedencia, mientras que conocen juegos latinoamericanos o del Magreb en mucha menor medida (8%) y (11%) respectivamente. La fuente de conocimiento de estos juegos es sobre todo la escuela (27%), su familia (23%) y los amigos (14%).

Los alumnos extranjeros en un 45% afirman conocer juegos europeos, un 22% conocen juegos latinoamericanos y un 17% juegos del Magreb. Conocieron estos juegos sobre todo a través de la familia, en segundo lugar en la escuela, y en tercer y cuarto lugar por otras fuentes que no se identifican o por amigos.

Aunque la mayoría de los alumnos tanto nativos como de origen extranjero conoce juegos de otros países, se puede comprobar como los niños de origen extranjero conocen más juegos de culturas distintas a la materna, probablemente por haber convivido con culturas distintas a la propia.

Cabría preguntarse, si la Escuela es una de las fuentes primera para el conocimiento de los juegos de distintas culturas, ¿porqué en su mayoría tanto niños nativos como niños de origen extranjero conocen sobre todo juegos europeos?; ¿se propicia desde la Escuela el conocimiento de nuevos juegos atendiendo a la diversidad cultural presente o no en las aulas o por el contrario no se presta atención a este tema?.

Quizás no se otorgue a los juegos que practican nuestros alumnos la debida importancia y no se aproveche este elemento cotidiano como un instrumento de aprendizaje básico y natural en el niño que puede promover si se planifica para ello, el conocimiento y el intercambio cultural entre los alumnos.

#### **¿Conoces alguna historia o canción de otro país? ¿De qué país? ¿Quién te la enseñó?**

En esta pregunta hay mayor similitud en las respuestas entre niños nativos y niños de origen extranjero. Contestan afirmativamente a la primera pregunta del ítem, un 71% de los alumnos nativos y un 81% de los niños de origen extranjero.

Al igual que la pregunta anterior, el origen de las historias o canciones es sobre todo europeo: así lo dicen el 27% de los alumnos nativos y el 36% de los alumnos de origen extranjero.

Cuando los alumnos especifican quién les enseñó las canciones o historias que conocen, los más del 50% de los alumnos nativos afirma que las aprendieron en la escuela, a través de otras fuentes que no se especifican un 23% y sólo un 16% dentro del núcleo familiar. En las respuestas de los alumnos de origen extranjero encontramos porcentajes similares tanto para la escuela (30%) como para sus familias (25%). Resaltamos el mayor peso específico de las familias de alumnos de origen extranjero como fuente primera de transmisión oral de muchas de sus tradiciones y costumbres frente al protagonismo de la escuela en los alumnos nativos.

No hay diferencia en cuanto al conocimiento de historias o canciones de países que no se especifican con un 20% en ambos casos. Algunos alumnos detallaron la procedencia de esas canciones y en su mayoría pertenecían a la cultura anglosajona y la fuente de conocimiento eran sobre todos los medios de comunicación como televisión, radio y la música comercializada.

Del conjunto de respuestas se puede concluir que aquellos alumnos que conviven con alumnos de otras culturas tienen mayor conocimiento de elementos culturales de distintos países: los de procedencia de sus compañeros de clase. Pero también se deduce que tal conocimiento e intercambio cultural se produce si en las aulas se planifica el mismo, surgiendo espontáneamente entre los alumnos en un mínimo de los casos.

### **¿Conoces alguna palabra o frase en otro idioma?**

El 64 % de los alumnos nativos conocen palabras o frases del inglés o francés, lenguas que se imparten en la escuela como segunda lengua extranjera; parecidos porcentaje (57%) presentan los alumnos de origen extranjero. Como queda reflejado la escuela es uno de los ámbitos principales donde los alumnos acceden a otras lenguas distintas de la propia. En toda escuela que pretenda una educación intercultural debería incluir en su Proyecto Educativo, en su Proyecto Curricular y en la concreción de éstos en las programaciones de aula la introducción de palabras, frases, conceptos, historias, etc, de lenguas distintas a la española; sólo así se promoverá una auténtica convivencia e intercambio cultural que sin duda empieza en el conocimiento de las lenguas de origen de los alumnos presentes en el aula.

Hay que destacar que la mayor parte de los alumnos de origen extranjero con lengua materna distinta a la española no perciben y no consideran que la lengua española es una segunda lengua distinta a la suya. Probablemente es una percepción transmitida desde la propia escuela española (etnocentrismo) que no imparte la lengua española para estos alumnos como si de una segunda lengua se tratase.

Tan sólo un 6% de los alumnos nativos conocen palabras de la lengua árabe y señalan que las conocieron a través de amigos de clase. Un 11% de los alumnos extranjeros conoce igualmente palabras o frases en árabe, probablemente son alumnos

que proceden de países donde se habla el árabe como lengua oficial, lo que no quiere decir que ésta sea necesariamente su lengua materna.

Un 10% de los alumnos nativos y un 37% de los alumnos extranjeros conocen palabras o frases de otros idiomas que no se pide especifiquen, pero que ellos nos detallan: aprenden a través de medios de comunicación sobre todo la televisión, por ejemplo, términos o palabras en japonés que conocen a través de las series de dibujos animados de esta procedencia, etc.

Se ha constatado que muchas veces se introducen en los centros escolares festejos o tradiciones ajenas a las culturas presentes en el propio centro o en sus aulas; mientras que no se muestra interés por fiestas, leyendas, costumbres, en definitiva por elementos culturales de las culturas distintas a la española que sí están presentes en nuestras aulas. Algunos alumnos han detallado en sus respuestas a los cuestionarios que celebran en el centro la fiesta de Halloween (EEUU), a la que dedican unos días de preparación en el centro y en las aulas. Pertenece al ámbito familiar de nuestros alumnos el estar o no sometido a una invasión cultural de origen anglosajón a través del cine y de los medios comunicación, pero en el ámbito escolar hay que evitar esta supremacía cultural en detrimento de la diversidad cultural.

¿Con qué niños o niñas prefieres jugar en la escuela?

Existe una amplia coincidencia entre la respuesta a este ítem por parte de los alumnos nativos y de los alumnos de origen extranjero: eligen la opción “Me da igual” un 79% y un 75% respectivamente. Estos porcentajes no se corresponden con las observaciones directas realizadas en los recreos de los alumnos, donde se observa el agrupamiento de alumnos de la misma procedencia, sobre todo en los niños más mayores de Primaria.

Un 11% de los alumnos nativos prefiere jugar sólo con alumnos españoles y un 9% con alumnos de origen extranjero.

Un 18% de los alumnos de origen extranjero prefiere jugar con niños de otros países, probablemente con compañeros de escuela de su misma procedencia. En cambio prefieren jugar en la escuela con niños españoles un 8%.

En la zona Sur de Madrid, donde hay mayor porcentaje de alumnado de origen extranjero, destaca que estos alumnos prefieran mayoritariamente jugar con niños de otros países, no españoles.

¿Con qué niños o niñas prefieres jugar en tu barrio?

Nuevamente existe coincidencia mayoritaria al elegir la opción “Me da igual” entre los alumnos nativos con un 78% y los alumnos de origen extranjero con un 74%. También fuera de la escuela los niños tienden a relacionarse y jugar con niños de la misma procedencia, lo que choca con estas respuestas.

Hay un 16% de alumnos nativos que prefieren jugar fuera de la escuela con niños de su propio país y en mucha menor medida un 6% con niños de origen extranjero.

En cambio, también con un 16% los alumnos de origen extranjero indican que prefieren jugar con niños españoles en su barrio y sólo 10% con niños extranjeros.

### **¿Qué te gusta más, que en la clase todos los niños sean?**

La opción más elegida es nuevamente “Me da igual”: un 80% de los alumnos nativos la eligen e igualmente un 63% de los alumnos de origen extranjero.

Hay alguna diferencia menor entre los alumnos nativos y de origen extranjero cuando indican que les gusta que en clase los niños sean de países diferentes: un 11% frente a un 20% respectivamente.

Los porcentajes de alumnos que prefieren que sus compañeros sean nativos es de un 9% para los alumnos nativos y de un 17% para los alumnos extranjeros.

Es posible que los alumnos que han contestado a este cuestionario, hayan optado en estos tres últimos items, por la opción más neutral o hayan considerado que contestar esto era lo más adecuado o lo deseable socialmente.

## 6.2. Informe del profesorado

Número total de profesorado que ha respondido: 383

Aunque en principio se habían separado las respuestas sobre el cuestionario para el profesorado de la enseñanza pública por un lado, y el profesorado de la enseñanza privada por otro, la realidad nos muestra que no hay prácticamente diferencia alguna por lo que finalmente se ha elaborado un solo informe.

### 1. Percepción del hecho multicultural

El origen de las familias del alumnado inmigrante es variado y diverso. En la muestra objeto de nuestra encuesta se agrupan de forma desigual en las distintas zonas de la Comunidad de Madrid (nos referimos a las zonas educativas llamadas Áreas Territoriales: Madrid-Centro, Madrid-Norte, Madrid-Sur, Madrid-Este y Madrid-Oeste). Así tenemos que los dos grupos más numerosos son las familias de origen latinoamericano y las de origen magrebí. Las primeras se concentran en la zona Centro, seguidas de las zonas Sur y Este respectivamente; en tanto que las familias de origen magrebí se agrupan en las zonas Norte y Oeste, seguidas por la zona Sur; y, en menor medida, por la zona Centro. Los siguientes grupos familiares son menos numerosos y provienen del África Subsahariana y de Europa del Este, seguidos en escala descendente por familias portuguesas, del lejano oriente y de oriente medio; y, finalmente, pequeños grupos que para nuestros cálculos hemos denominado *otros lugares*.

Se aprecia un claro aumento de niños y niñas nacidos en nuestra comunidad, lo que presumiblemente conllevaría a que éstos se sientan más identificados con la cultura de acogida.

La mayoría del profesorado de la muestra considera que existen características distintas entre el alumnado de diferente origen. Destacan en primer lugar las de tipo cultural (sin especificar) seguidas por las socioeconómicas. Algunas diferencias además de las anteriores que destacan son: la lengua, costumbres, constitución física, conductas y actitudes. Dependiendo del origen señalan niveles académicos desiguales y pocos conocimientos (se entiende que en relación con nuestro currículum). Puede apreciarse que los aspectos anteriores forman parte de la cultura, pero no hay entre el profesorado conceptos claros sobre lo que entienden por cultura. Así mismo, podemos apreciar que la mayoría de las características que se señalan son obvias; y son las que precisamente dan el carácter de multiculturalidad, convirtiéndose a su vez en el punto enriquecedor del tratamiento de la diversidad.

### 2. Conocimiento de sus alumnos y de su cultura

En relación con la anterior cuestión ahora se refleja esa diferencia en la consideración que hace el profesorado acerca del cómo el alumnado se reconoce perteneciente a otra cultura. La mayoría cree que este tipo de alumnado sí se considera perteneciente a otra cultura. Señalan aspectos como la religión y creencias religiosas, idioma, costumbres y

forma de vida, comidas y fiestas; en el caso de la cultura megrebí señalan "costumbres machistas".

Por otra parte, consideran que el resto del alumnado percibe al de origen extranjero, en general, como otro más, "como iguales pero diferentes"; señalan, eso sí, a los marroquíes como inferiores.

Sobre el grado de autoconcepto que tiene el alumnado, más de la mitad del profesorado coincide en afirmar que un grado *medio*, algo menos *bajo*; y muy pocos *alto*. Esto datos pueden estar motivados por algunos aspectos tales como: la situación concreta en la que viven, el tiempo que llevan entre nosotros, las relaciones que hayan establecido con el resto de chicos y chicas. El comportamiento general en el centro. Quizá todo esto pueda influir en la percepción que sobre el autoconcepto de los alumnos tiene el profesorado.

Todo lo anterior ligado al poco conocimiento que tienen del alumnado representa un problema considerable. En general conocen del alumnado el nombre y el lugar de nacimiento; y la edad, en algunos casos, con dificultad. Pero conocen muy poco la historia escolar anterior, problema ajeno al profesorado puesto que a veces la no escolarización en sus países de origen y la llegada sin ningún tipo de informes hacen que se desconozca este aspecto; lo que debería acarrear un diagnóstico y conocimiento del alumnado más exhaustivo. Sí parece que está más en manos del profesorado el conocimiento de aspectos tales como costumbres religiosas, vida extraescolar y circunstancias familiares socioeconómicas, sin embargo el profesorado manifiesta que es muy poco lo que conoce sobre éstos.

### **3. Consideración sobre dificultades que presentan en la escuela y expectativas sobre este tipo de alumnado**

Casi todos señalan el aprendizaje en general como la mayor dificultad que tiene el alumnado inmigrante. Esta dificultad es seguida por los problemas de convivencia y de integración social. Las causas que se señalan son variadas siendo las más importantes el dominio de la lengua y bajo nivel de escolarización. Causas que no implican que los chicos no sepan nada (no son una tabla rasa), pero esto se debe en parte a que la mayoría piensa que es el alumnado el que debe adaptarse a la institución escolar y no ésta al alumnado.

Otras causas que se señalan y que son quizá las que más tenemos que tener presentes para atajar a las anteriores son: la falta de personal de apoyo y falta de apoyo familiar. Absentismo y algunas características de las culturas son también causas que, aunque en menor grado, el profesorado señala como dificultades que presenta esta situación.

La falta de adaptación de la metodología y la escasa adecuación del PEC son cuestiones que algunos reconocen como lagunas que, sin duda, son clave para un buen trabajo con estos chicos pues implican la adaptación de la institución para el desarrollo personal de éstos.

Unido a todo lo anterior la consideración sobre las áreas en las que el profesorado señala que el alumnado tiene más dificultades son las que podemos llamar típicas o

características y que son aplicables al alumnado autóctono. Son lógicamente la Lengua y las Matemáticas, seguidas con distancia por las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales; en tanto que áreas como E. Física, Plástica y Tecnología e incluso Lengua Extranjera (Inglés), apenas si presentan dificultad. Lo anterior puede considerarse un tanto tópico; no obstante algunas medidas que se ponen en marcha, como clases de Castellano, palián en parte esta dificultad. Sin embargo se aprecia, en general, unas expectativas por parte del profesorado poco halagüeñas con este tipo de alumnado, que unido a las quejas constantes de falta de medios hace que no se tenga confianza en este tipo de alumnado.

Sobre la presencia del alumnado inmigrante en el aula la mayoría del profesorado consultado señala como aspectos negativos los problemas de organización y disciplina. En menor medida se manifiestan otro tipo de preocupaciones tales como los problemas con el lenguaje y el que se tenga que “bajar el nivel” (lo que sería una adaptación curricular). No obstante, aparecen aunque no de forma mayoritaria, aspectos positivos, sobre todo, los que tienen que ver con el enriquecimiento cultural y multicultural, la apertura a conocer otras culturas, nuevas experiencias y más respeto a otras culturas, una enseñanza más individualizada con lo que implica de flexibilidad curricular; también hay tímidas opiniones sobre lo que implica de reflexión y estímulo profesional; y, finalmente, aparecen opiniones algo más neutras, del estilo de que no ha supuesto nada extraordinario.

Sobre las expectativas con respecto al alumnado extranjero, la tónica general concuerda con la actitud sobre su presencia en el aula. En general podemos decir que son pocas y de carácter negativo. Aparecen tibias opiniones algo más positivas tales como que los resultados académicos estarán condicionados por los objetivos familiares, las intenciones de que “se sientan bien” y que logren los mismos objetivos que el resto del alumnado. Pero la mayoría señala que tiene muy pocas expectativas y cuando dice que alguna son , en general negativas, o encaminadas a que aprendan el idioma cuanto antes, que se integren, que adquieran “hábitos de conducta” (la nuestra evidentemente) y que se adapten...

#### **4. Acciones para trabajar la diversidad cultural en el aula**

Se realizan pocas acciones para trabajar aspectos de la diversidad cultural en las aulas. Cuando se hacen, la mayoría de estas acciones se encaminan a la realización de juegos y deportes, localizaciones geográficas con mapas y algún vídeo. También lecturas de cuentos, canciones o alguna charla o coloquio; y, en el mejor de los casos, se delega en las actividades que realiza el centro. Prácticamente no se hacen adaptaciones curriculares (muy pocos profesores dicen hacerlo), también aparece alguna asamblea y textos que favorecen la discusión hacia la tolerancia.

Algo más de la cuarta parte (38 %) del profesorado consultado dice que utiliza elementos de la cultura de los países de origen, incluso de otros países, tales como: costumbres, celebraciones, fiestas, gastronomía; lenguaje, libros, juegos, religión, mitos y leyendas.

La mayoría del profesorado sigue utilizando elementos de la cultura mayoritaria.

## **5. Relación de la familias con la escuela**

Solamente un 10 % del profesorado encuestado dice tener relaciones habituales con las familias. Casi una cuarta parte dice que ninguna y más de la mitad considera que tienen pocas relaciones. Normalmente cuando hay relación viene dada por las citas del tutor o del centro. Pocos son los que acuden para interesarse por la evolución de sus hijos, o por cuestiones administrativas (becas, ayudas), en parte por las distintas situaciones de legalidad de muchas familias, pero con las que ya están asentadas en condiciones el problema viene dado por las condiciones laborales que nos les permiten dedicar tiempo a los hijos.

En pocas ocasiones acuden a la escuela por problemas de conducta de sus hijos o algún otro problema familiar normalmente de tipo económico.

## **6. Necesidades que existen y medidas que deben tomarse para la atención a la diversidad en el Centro.**

Las necesidades o vacíos existentes para abordar el trabajo con el alumnado inmigrante son diversos y no todos están en manos del propio profesorado o de los propios centros. En función de las distintas respuestas dadas hemos establecido tres categorías, independientemente de si la solución vendría dada por la propia institución o por las distintas instituciones de la administración.

### d) Apoyos institucionales:

Grupos de diversificación

Centros de adopción

Apoyos en la enseñanza de la lengua

Periodos de adaptación

### e) Académicos y Metodológicos:

Conocimiento de las distintas culturas

Materiales específicos, didácticos

Conocimiento de la historia personal de cada alumno

Implicación de las familias

Profesorado específico

Coordinación entre el profesorado

Hábitos de trabajo y responsabilidad

Dificultades de aprendizaje

f) Recursos:

Comunicación, sistemas de comunicación y problemas con el idioma

Falta de recursos en general (sin especificar)

Formación del profesorado

Sobre las medidas de atención a la diversidad se aprecia en general una actitud más positiva, si bien con connotaciones *paternalistas*, entre el profesorado encuestado. Por otra parte esta actitud está en contradicción con las expectativas y actitudes hacia este tipo de alumnado que se han señalado. Sugieren medidas que a su vez hemos organizado en distintos apartados:

e) Actitudes generales:

Procurar que no se sientan diferentes

Planes individualizados de adaptación

Trabajar en las tutorías sobre la tolerancia

Ser comprensivos

Centro de adaptación para la diversidad cultural

f) Sobre las familias:

Establecer canales de comunicación

Más coordinación con éstas

Más atención de los servicios sociales

Integrarlas en la vida del centro

g) Sobre el alumnado:

Ratios más bajas

Clases de apoyo

Agrupamientos por niveles y no por edad

Actividades interculturales

Apoyos para el lenguaje

Materiales didácticos específicos

Aulas de inmersión lingüística

Medidas para que conserven la cultura de origen

Grupos reducidos según las necesidades

h) Sobre el profesorado:

Más coordinación

Formación en materia de multiculturalidad

Más profesorado comprometido

Integrar la diversidad en el PEC

## **7. Formación recibida y necesidades formativas**

La mayoría del profesorado consultado manifiesta no haber tenido formación inicial alguna, en torno a la cuarta parte dice que sí, y de éstos muy pocos en la Universidad; y el resto en cursos, jornadas o grupos de trabajo de los CPR, de alguna organización y en el propio centro de trabajo.

Casi la mitad del profesorado de la muestra busca información sobre este tema por iniciativa propia. La mayoría lo hace mediante lecturas y algunos asistiendo a cursos o a jornadas.

La información que aportan sobre la formación que se recibe o se organiza en sus centros es muy escasa, pues la mayoría dice que su centro no recibe ninguna formación, los que sí dicen que su centro la recibe (que representan el 15 %) lo hacen por iniciativa de los propios docentes, algunos por iniciativa de los distintos equipos directivos y muy pocos por iniciativa de la administración educativa.

### 6.3. Informe de los directivos de centros escolares

Se aplicó un cuestionario (v. Anexo n° 4) con el fin de indagar aspectos que, por el cargo que ocupan, es presumible que conozcan mejor quienes ocupan cargos directivos en los centros educativos y también contrastar su percepción con la del profesorado. Se entregaron 50 cuestionarios con trece preguntas de respuesta abierta. Fueron cumplimentados 35, recogidos durante marzo y abril del 2000. Por parte de los centros públicos contestaron 29 directivos, estando todas las áreas territoriales representadas, aunque en desigual proporción (v. Tabla n). Sólo contestaron a la encuesta 6 centros concertados. El primer dato, por tanto, es la escasa receptividad por parte de los directivos de los centros concertados a la encuesta. Por zonas, las más representadas son la Sur (tanto en públicos y concertados) y la Centro (sólo los públicos). Las razones a qué se deba la mayor participación de los centros públicos en el estudio pueden ser múltiples, pero podría estar significando la mayor sensibilidad al tema por parte de los equipos directivos de la pública, entre otras cosas porque viven el fenómeno en mayor medida que los concertados, como reflejan los datos que manejamos.

<b>Zona</b>	<b>CC. Públicos</b>	<b>CC. Concertados</b>
CENTRO	6	4
NORTE	2	--
ESTE	5	1
SUR	11	1
OESTE	5	--
<b>TOTAL: 35</b>	<b>29</b>	<b>6</b>

Más que obtener una representación cuantitativa, hemos pretendido hacer una aproximación a la percepción de los directivos acerca lo que ha supuesto en sus centros la presencia del alumnado inmigrante, mediante preguntas de respuesta abierta, lo que produce necesariamente una amplia dispersión en la mayoría de las respuestas. Por ello hemos realizado un análisis más cualitativo que estadístico, sin eludir éste cuando el tipo de respuestas lo permite.

#### **¿Qué ha supuesto para el centro la presencia de origen extranjero?**

Agrupando el amplio repertorio de respuestas por temáticas, nos permite hacer el siguiente análisis:

- a. El grupo de respuestas más numerosos (24 en total) es aquél de los que perciben la presencia de este alumnado como algo problemático, conflictivo, dificultoso, con respuestas del tipo “*mayor complejidad en la organización*”;

*“problemas con algunos padres”; “un esfuerzo”; conflictos entre alumnos”, o “problemas por distintos ritmos de aprendizaje”.*

- b. El tipo de respuesta que le sigue en importancia numérica (12) es la positiva, en el sentido de que ha supuesto la necesidad de hacerse nuevos planteamientos para responder a la diversidad. Por ejemplo: *“nuevos planteamientos en la metodología”; “mayor dedicación del profesorado”; “necesidad de formación”; “replanteamiento curricular”; “selección de material específico”; “necesidad de adaptación a problemas de estos alumnos”,* etc. Hay que hacer la salvedad de que este grupo, no sólo representa la mitad con respecto a la respuesta anterior, sino que además cada respuesta, por separado, tiene una frecuencia muy baja (entre 2 y 1). A éstas hay que añadir las de quienes lo valoran positivamente de manera explícita (8): *“enriquecimiento cultural”.*
- c. A continuación vienen quienes la presencia de este alumnado representa la provisión de recursos personales (9): *“profesorado de compensatoria”; apoyo del EOEP; “servicios sociales”.*
- d. Hay un número reducido de respuestas que coinciden en señalar que *“nada especial”* o *“ninguno porque no tenemos extranjeros”.* La primera podría estar indicando algo positivo, en el sentido de que la diversidad es lo normal en el centro y por tanto no tienen que plantearse una respuesta específica para este alumnado. La segunda, en cambio, puede estar reflejando el distanciamiento de este hecho, como algo que por ser ajeno a su realidad, no merece la pena plantearse.
- e. Por último, se agrupan 5 respuestas de quienes perciben los efectos que afectan a los aspectos estructurales del centro: *“aumento de matrícula”; “disminución de matrícula autóctona”; “aumento ratio”; “evitar supresión de unidades”,* y los efectos de sobrecarga burocrática: *“rellenar estadísticas.”*

La conclusión que extraemos es que prevalece la percepción de la diversidad cultural en los centros como algo problemático. Hay un grupo menor de directivos, pero en auge, que lo consideran como una nueva situación ante la que hay que plantearse cambios organizativos y metodológicos, mayor formación, recursos, coordinación con otros profesionales y servicios, etc.

¿Qué grado de relación mantiene el centro con las familias de origen extranjero?

Las respuestas reflejan la escasez de las relaciones entre las familias y el centro. Sólo el 31% contesta “mucho”, alcanzando el valor máximo la respuesta “poco” (72.4 %), que si la sumamos a la respuesta “nada” (6.8%), nos está indicando que en casi un 80% de los centros estas relaciones son muy escasas. Por etapas, en los centros de Secundaria es aún menor, y en los concertados, menor que en los públicos.

¿Qué medidas de atención a la diversidad han puesto en marcha para atender a este tipo de alumnado?

La tendencia mayoritaria va en el sentido de medidas de atención directa al alumno, preferentemente a cargo del profesor de Compensatoria, tales como el “refuerzo pedagógico”, “refuerzo en lectoescritura”, “apoyo en lengua española”, etc. En menor medida contestan los que implican en este apoyo a otro profesorado, algunos durante durante el “tiempo de libre disposición” y otros que “realizan adaptaciones curriculares”. Las medidas más globales que implican a la organización general y a metodología de la enseñanza, como el “trabajo en pequeños grupos”, “trabajo con los padres”, “adaptación del PEC “charlas con el Departamento de Orientación”, y las que se refieren a la gestión de recursos, como “conseguir un profesor de compensatoria a tiempo completo”, “gestionar ayudas y becas”, “búsqueda de recursos”, aparecen de manera minoritaria.

¿Quién/es realiza/n esta labor? ¿Con qué personal cuenta el centro para llevar a cabo estas medidas?

Las respuestas se dividen casi por igual entre los centros donde las medidas anteriores descansan sobre el profesorado de compensatoria y aquéllos en los que son compartidas por los tutores e incluso por todo el profesorado. Esto lo valoramos positivamente pues supone que un número importante de directivos entienden que atención a la diversidad cultural es responsabilidad de todo el profesorado. Como veremos en la pregunta 7ª, esta tendencia tiende a generalizarse. Los centros de E.I. y Primaria son más dados a este tipo de respuesta, mientras que los Secundaria, Bachillerato y F. Profesional, tienden a derivar la respuesta a algún especialista: profesor de apoyo, orientador, servicios sociales, etc.

Además de las expuestas ¿qué otras medidas considera importantes para trabajar con la diversidad cultural en su centro?

La captación de recursos personales y servicios especializados es una de las medidas que los directivos que responden consideran necesaria. “Profesores especialistas”, “trabajadores sociales”, “profesor de apoyo en lengua”, “Profesor de lengua y cultura

*árabes*”, “*más recursos personales y humanos*”, ... son algunas de las respuestas mayoritarias, seguidas de la “*formación del profesorado*” y “*mayor participación de las familias*”.

¿Cuántos profesores se relacionan con este alumnado?

La tendencia mayoritaria (53.5 %) indica que se relacionan tanto los especialistas como los tutores, lo que viene a ratificar las respuestas a las tres preguntas anteriores. Un 14.28 expresa que se relacionan con “*los que les dan clase*”. Tan sólo un 7.14 % dice que sólo se relacionen con el profesorado de compensatoria. Otras respuestas aisladas son “*los del primer ciclo de la ESO*”, “*el profesorado de integración*”, “*pocos*”, “*la dirección*”, etc. Los CEIP responden en mayor medida que se relacionan con todos, que en los centros de Secundaria y FP, igual que los públicos con relación a los concertados.

¿Han planificado algún tipo de formación para su Claustro en materia de interculturalidad? En caso afirmativo, ¿qué están haciendo?

La mayor parte de los centros encuestados no organizan ninguna actividad de formación en esta materia. Los escasos centros que contestan afirmativamente, bien se refieren a actividades organizadas y realizadas en los CPR, o a experiencias individuales y aisladas, como “*intercambio con un centro marroquí*” o “*grupos de trabajo*”. Estos datos reflejan cierta contradicción con los resultados de la pregunta 12, en la que señalan éste como uno de los grandes vacíos que existen para afrontar la diversidad cultural en los centros educativos. Por otra parte puede estar reflejando una concepción de la formación y el desarrollo profesional como algo ajeno a los centros, que no estuviese en su mano el promover.

### **¿Qué criterio de escolarización se sigue en el Centro para este alumnado?**

En cuanto a los criterios de escolarización de estos alumnos, casi las tres cuartas partes responden que se atienen a “*las normas de la administración*”, o “*siuen las indicaciones de la Inspección*” y, casi la totalidad restante siguen criterios particulares, como la “*petición directa a los padres*”. Anecdóticamente, aunque sin valor representativo, un solo centro hace mención a las medidas de “*acogida, información y mediación*”, como estrategia para la adecuada ubicación de estos alumnos en un nivel escolar.

¿Ha habido dificultades en la escolarización y/o integración ¿En caso afirmativo ¿de qué tipo?

Hay un reducido número (12.28 %) que responde en el sentido de no haber tenido dificultades de ningún tipo. Entre los que señalan alguna, destacan la falta de dominio del español (43.8 %), seguidas por los “*aspectos culturales*” (26.31 %). De forma muy minoritaria, un 5.26 % se refiere a los “*aspectos legales*” y en igual proporción a dificultades con las familias, por ej. “*falta de entendimiento*”. Por último, y de manera

anecdótica se dan respuestas aisladas como “*cierto distanciamiento por parte de ellos*”, “*disciplina*”, “*cierto rechazo de algún alumno*”, que sólo reflejan casos particulares.

¿Cómo se han solucionado esas dificultades?

Las respuestas mayoritarias son aquéllas que agrupamos en torno al concepto de “educación compensatoria”, igualadas por las que lo atribuyen a la “buena voluntad y el trabajo del profesorado”. Existen otras respuestas más innovadoras, pero minoritarias, como “hablando con las familias”, “haciendo que los alumnos más antiguos hagan de mediadores/intérpretes de sus compañeros”, o trabajando coordinadamente con los servicios sociales.

En general ¿qué vacíos o necesidades cree que hay para atender a la escolarización de los hijos de los inmigrantes?

Las respuestas mayoritarias se reparten entre “*formación del profesorado en atención a la diversidad cultural*” y “*más profesorado especializado*”, seguidas de “*profesores que conozcan distintas lenguas*” y “*trabajadores sociales para trabajar con las familias*”. Agrupando estas tres últimas que se refieren a la provisión de recursos personales especializados, ocuparían el primer lugar (27.69%), seguida por la que reclama formación del profesorado (18.46%). Inapreciables en cuanto al número, otras respuestas son del tipo “*equilibrar la distribución entre centros públicos y privados*”, “*mayor apoyo de la Administración*”, etc. Ante la falta de preparación específica del profesorado en este terreno, los directivos parece que optasen por la provisión de recursos humanos especializados, lo que coincide con la percepción que tienen los profesores reflejada en la encuesta aplicada a este colectivo. Este es un modelo de respuesta “centrado en los expertos” que refuerza la inseguridad y dependencia del profesorado no especialista para atender a la diversidad cultural, quienes derivan su responsabilidad hacia aquéllos, generando una dinámica circular: falta de preparación-inseguridad-evitación del problema-falta de preparación, etc. Aun reconociendo la importancia de contar con suficientes profesores especialistas y otros profesionales para dar respuesta a la diversidad de manera satisfactoria, una alternativa a esta situación sería contar con éstos, pero dentro de los modelos colaborativos, al mismo tiempo que se potencia al profesorado para trabajar en contextos multiculturales, mediante la adecuada formación.

## OBSERVACIONES

El 83% no hace ninguna observación. Las únicas observaciones, minoritarias e inapreciables estadísticamente, hacen referencia a la “relación entre respuesta educativa a la diversidad y los derechos humanos”, el “no haber supuesto nada especial la presencia de inmigrantes en las aulas”, el “mayor absentismo por parte de las chicas inmigrantes” o que “algunos niños están desmotivados, desorientados y carentes de afecto”. Citamos estas respuestas a título anecdótico, más que por su valor representativo.

#### **6.4. Informe general de las entrevistas**

Entrevista realizada a 18 docentes de todas las etapas de enseñanza no universitaria.

#### **ACTITUDES, PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS**

##### **Conceptuación de la Diversidad**

Hablan de atender a la diversidad presente en sus aulas como enfrentarse a un problema para el que no se tiene personal suficiente, ni una preparación específica. Atender a la diversidad presente en las aulas es un principio educativo recogido en la LOGSE desde 1990. Los alumnos de hace veinte años no eran todos iguales, sus ritmos de aprendizaje tampoco lo eran, pero en las aulas y en los centros escolares se trabajaba para “grupos homogéneos” que evidentemente no eran reales. Esta situación hubiera seguido así, pero determinados acontecimientos, nuevos hasta entonces, están obligando poco a poco al profesorado a cambiar sus concepciones y su práctica escolar como fue la integración en todas las aulas de alumnos con deficiencias psíquicas, físicas o sensoriales, la concepción amplia de las necesidades educativas especiales que ahora abarcan a cualquier alumno que en un momento puntual o permanentemente requiera de ellas, la presencia cada vez más significativa de alumnado de origen extranjero o de familias inmigrantes,..... Este nuevo panorama escolar no ha surgido tan rápido como los profesores parecen creer, se viene produciendo desde hace diez años; lo que ocurre es que hasta que la situación no la tienes en tu propia aula, no se siente la necesidad de afrontarla y prepararse o formarse para ese futuro inmediato. Cuando ésta se presenta y no se sabe que hacer es cuando lo natural en cualquier sociedad la diversidad, la pluralidad empieza a verse como un problema.

##### **Conceptuación de Diferencia e Igualdad**

Algunos profesores prefieren trabajar con los inmigrantes atendiendo a las necesidades específicas que presenten al igual que lo hacen con el resto de sus alumnos y no trabajar programas o estrategias dirigidas a ellos como un colectivo. Reconocen que lo está marcando diferencias en su práctica docente no es que los alumnos de origen extranjero se estén incorporando a las aulas, sino asumir como principio educativo innegable la atención a la diversidad en todas sus vertientes, diversidad que ahora se hace más evidente en todas las aulas, pero que siempre existió.

### **Conceptuación Cultural**

Dentro de unos márgenes de respeto se puede establecer una comunicación cultural. La interculturalidad enriquece a nivel individual y social, toda sociedad es plural y por tanto la diversidad es algo natural. Pero opinan que a pesar de su pasado intercultural, España no es una sociedad culta en términos generales para aceptar la interculturalidad sin más.

Afirman que el Currículo español no tiene elementos para trabajar la diversidad cultural, por tanto no es un currículo intercultural. Cuando se toma contacto con otras culturas se crea la oportunidad para generar esa amplitud de miras necesaria para avanzar hacia una sociedad intercultural, un lugar adecuado para iniciar este proceso es la escuela. El Currículo español es por definición un currículo abierto.

Algún profesor se define partidario de la aportación cultural, del mestizaje cultural, no del adoctrinamiento en el aula. Para perseguir estos objetivos, planifica y plantea entre otras actividades conflictos que suscitan el debate y el intercambio de sus alumnos en clase.

### **Actitud hacia los alumnos de otras culturas**

Algunos profesores manejan un discurso políticamente correcto, pero a veces dejan ver su pensamiento real con manifestaciones que denotan prejuicios ante los inmigrantes, sobre todo ante la cultura marroquí, muy presente en su centro escolar: “invaden más, son muy cerrados, se relacionan entre ellos, hacen ver su presencia, tenemos 200 alumnos inmigrantes y 800 normales...”.

La cultura marroquí genera especial rechazo entre sus alumnos según ellos porque al principio no tienen facilidad de comunicación, por las ideas que se transmiten a través de los medios de comunicación sobre estas personas, por las ideas que les transmiten sus familias. En general los profesores observan que mucho del discurso de sus alumnos proviene de lo que han oído, no tienen convicciones o criterios propios. En los Institutos se nota más este rechazo.

En cambio, tienen una opinión positiva sobre sus alumnos de procedencia Suramericana: afirman que con estos alumnos “no hay ningún problema, .....la lengua facilita mucho....., suelen ser bien acogidos”. Igualmente tienen una opinión favorable sobre las familias de estos alumnos que consideran “hacen un esfuerzo notable para que sus hijos se integren y prosperen en sus estudios”. Creen que son alumnos disciplinados porque la educación en estas familias es más rigurosa.

### **Expectativas negativas sobre sus alumnos de origen inmigrante**

Crean que la mayoría llegan con un desfase escolar importante y empiezan a trabajar con ellos en esta línea, muchas veces durante este proceso se dan cuenta de este error. Sin conocer a su alumno, sin valorar sus conocimientos previos, etc. han generalizado situaciones particulares a todo un colectivo.

Reconocen que no todos los alumnos de origen extranjero que tienen necesidades educativas especiales se deben a la misma causa.

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en general los profesores tienen bajas expectativas de sus alumnos de origen extranjero: “.....difícilmente terminan con éxito”. De entre ellos distinguen procedencias, las expectativas más negativas recaen sobre el colectivo de alumnos de origen magrebí, la mayoría de estos alumnos son dirigidos a Garantía Social. En cambio las expectativas más altas con respecto al “éxito escolar” recaen sobre los alumnos procedentes de los países del Este y los Suramericanos.

Los alumnos que han tenido una buena escolaridad previa aunque no conozcan la lengua española tienen un mejor acceso a los nuevos conocimientos escolares.

### **Grado de conciencia de las causas estructurales de la desigualdad**

Encuentran que las diferencias y los prejuicios se centran más en las personas que en las culturas y sobre todo en la clase o procedencia social de las familias de sus alumnos (nivel socioeconómico y cultural). Lo que realmente genera rechazo es la pobreza, la suciedad,.....

## **ACTUACIÓN**

### **Atribución causal de las dificultades de aprendizaje**

Las dificultades son achacadas al nivel cultural diferente y a que el currículo de estos países es totalmente distinto. Reconocen no tener, ni buscar referencias sobre esos currículos. No tienen informes, ni ninguna otra referencia, no les es posible ponerse en contacto con el colegio donde estudiaron estos alumnos.

- Los alumnos de familias inmigrantes o de origen extranjero que presentan más dificultades a juicio de la mayoría de los profesores entrevistados son:

- Alumnos que no manejan la lengua española.
- Alumnos con una escolaridad previa irregular o que presentan un desfase escolar significativo.
- Alumnos que se van incorporando al colegio a lo largo de todo el curso escolar.

### **Otras características que dificultan su labor docente y que pueden tener también sus alumnos nativos-españoles son:**

- Alumnos no acostumbrados a la vida escolar, sin hábitos de organización, de trabajo intelectual,....
- Alumnos con problemas familiares y sociales.
- Alumnos conflictivos, con mal comportamiento y que les cuesta aceptar las normas.
  
- Modelo Educativo Asimilacionista: “Un aspecto clave para una mejor adaptación es la edad, los niños pequeños no tienen problemas”.

La Educación Infantil al ser una etapa de socialización aprenden la lengua española de una forma natural y no como en un laboratorio (aula de apoyo) que es como se imparte a los alumnos más mayores.

“Los alumnos mayores: no se enteran de nada, no tienen autonomía para trabajar”. El trabajo individualizado, la atención personalizada implica más trabajo y diferente, exige un esfuerzo en la planificación del trabajo del aula; es más fácil trabajar con una cultura homogénea .

Creer que hay áreas de conocimiento que se prestan o que son más afines para este trabajo, señalan las Ciencias Sociales.

De su discurso se desprende en ocasiones, que ven la incorporación de un número significativo de alumnos de origen extranjero a sus aulas como una amenaza para su labor docente: “...vienen arreando fuerte”, “...aprenden muchísimo y muy rápido, ...por tanto van a dar ...”.

#### **Percepción negativa de los extranjeros por parte de los alumnos o sus familias.**

La mayoría de los profesores coinciden en señalar que son individualidades y que no se puede generalizar a toda la comunidad escolar. Cuando hay conflictos entre los alumnos y se insultan tienden a utilizar despectivamente palabras como “negro” o “moro”. No se meten con ellos por el hecho de ser inmigrantes, sino que son situaciones conflictivas entre niños, aisladas y muy puntuales.

#### **Sistema de acogida**

Previo informe de la Inspección, el alumno y su familia son recibidos por el Equipo Directivo y el Orientador del centro y es asignado a un aula según el criterio de la misma edad. En ocasiones, cuando los padres no hablan el español, el niño viene con algún familiar o conocido que hace las veces de mediador, en alguna ocasión los alumnos llegan al centro escolar solos y sin saber nada de español, en estos casos el Profesor de Compensatoria recurre a otros alumnos de la misma procedencia que hagan de mediador entre ese nuevo alumno del que no se poseen referencias y la escuela.

Se realiza una evaluación inicial que valora sobre todo los contenidos escolares que traen los alumnos y en menor medida otras habilidades y conocimientos no contemplados por el Currículo español. Reconocen que algunas de estas pruebas no son fiables o los alumnos no las responden adecuadamente, van sabiendo lo que realmente saben y lo que no, según va avanzando el curso escolar; nuevamente se refieren a

saberes escolares y a áreas de conocimiento, no se valoran aptitudes, habilidades, otros saberes de sus alumnos.

Al principio, con todos los alumnos, se utiliza la observación sistemática para ver si estos siguen perfectamente las clases y tienen los aprendizajes básicos adquiridos, o bien si necesitan una atención más personalizada y se necesitan estrategias para trabajar con ellos dentro del aula; si no manejan la lengua o su desfase escolar es muy importante se acude al Programa de Compensatoria y se saca al alumno/s a una clase de apoyo, una sesión al día como máximo. Los grupos de apoyo suelen ser de 4 o 6 alumnos de un nivel escolar homogéneo. “Para el alumno es gratificante y motivador comprobar que tiene logros en los grupos con compañeros con características iguales que él, esto a veces en su aula no sucede, y no sólo no avanza sino que se queda aislado del resto de la clase que sigue cualquier actividad sin problemas, mientras que él tiene que hacer un trabajo individual y de nivel inferior”.

Opinan que cuando un alumno de origen inmigrante se incorpora a las aulas, este niño lo que necesita es tiempo para conocer y adaptarse a su nuevo entorno familiar, social, escolar; la mayoría de las veces se trabaja en sentido contrario: se apremia para que la adaptación-asimilación sea lo más pronta y extensa posible.

De igual manera opinan que en los Institutos los alumnos necesitan de un periodo de escolarización mayor que el reto del alumnado para conseguir los mismos objetivos, dado su desfase escolar previo.

### **Proyecto Educativo de Centro**

Hasta que la incorporación de inmigrantes no ha sido significativa, no se han incorporado a los documentos del centro medidas de atención a la diversidad: organización pedagógica que responda a esta nueva situación, coordinación tutores/profesor compensatoria, objetivos de educación de valores trasladarlos a todas las materias, ...

Las Adaptaciones Curriculares suelen consistir en utilizar contenidos y materiales de niveles más bajos a los que le correspondería al alumno por su edad.

Observan en sus alumnos de origen extranjero un autoconcepto bajo. Los alumnos de origen inmigrante con un desfase en el nivel de escolaridad se sienten mal cuando perciben que están por debajo del nivel escolar de sus compañeros. Se tiene especial cuidado en no empeorar la situación insistiéndoles en que participen cuando no se hace la misma solicitud al resto de compañeros, no explican si se trabaja en algún sentido para mejorar el autoconcepto y la autoestima de estos alumnos. Algunas situaciones les hacen dudar; por ejemplo, saben que es importante potenciar el intercambio cultural entre sus alumnos pero no quieren remarcar las diferencias entre alumnos para que estos no sientan un trato diferente por ser de origen extranjero.

Algunos alumnos que se expresan perfectamente en español les cuesta participar en clase y no quieren contar costumbres de sus países. Rechazan el que se les considere diferente, rechazan sus orígenes, rechazan una parte importante de sí mismos. No se trabaja en el centro escolar en la línea de valorar las culturas de origen presentes en las aulas.

Han realizado alguna actividad en el aula para promover la comunicación y el conocimiento cultural de la cultura marroquí. Las experiencias han sido muy positivas, los alumnos de origen marroquí se sentían orgullosos y valorados, el resto de alumnos se sintieron asombrados de la riqueza cultural. Una profesora reconoce que se tienen en general pequeñas referencias culturales que muchas veces no tienen nada que ver con la realidad, “actividades puntuales y folclóricas”.

El profesorado de Educación Física opina que su área es menos “problemática” que el resto. En general a todos los alumnos les gusta esta clase, no percibe desfase entre unos alumnos u otros, no necesitan el lenguaje para comunicarse, etc. no aprovecha estas circunstancias favorables para trabajar el conocimiento y el intercambio cultural, sino que da su clase como se han dado siempre para un grupo homogéneo que no presenta características diferenciadoras. No cree que su área de especialización sea la más afín para trabajar estos temas, no se ha planteado nunca que pudiera ser así, reconoce no haber sido formado para ello. No ha mostrado interés, ni se ha informado sobre que actividades físicas o deportivas daban sus alumnos en los países de origen. Ha observado como algunos alumnos tienden a hacer sus propios grupos y evitan relacionarse con el resto de compañeros, trata de que abandonen esta práctica a través

de las actividades que propone. Al no ser tutor no mantiene reuniones con los padres de sus alumnos, por lo que tampoco maneja información que le podrían aportar estas familias. Le gustaría que los padres mostraran interés por la materia que imparte pero espera que sean los padres los que acudan a él.

Han observado como los alumnos procedentes de países orientales, tienen gran habilidad e interés por los razonamientos matemáticos y en cambio, muestran muy poco interés por profundizar en la lengua española conformándose con tener un vocabulario básico y unas habilidades mínimas para manejarse. En cambio para los alumnos de origen magrebí les resulta más fácil acceder al lenguaje oral que al escrito. Han observado en sus alumnos sobre todo Iberoamericanos una metodología de trabajo intelectual diferente, pero no ha percibido o valorado que puedan existir al mismo tiempo otros saberes previos o conocimientos, escolares o no en sus alumnos. Este tipo de observaciones no se traducen en alguna actuación o cambio en su metodología.

### **Profesores de Apoyo de E. Compensatoria**

Al principio los profesores-tutores delegaban en este especialista la atención de estos alumnos, con el tiempo y dependiendo también de cómo sea de dinamizador el Profesor de Compensatoria se ha visto la ineludible necesidad de coordinación con el mismo.

Los objetivos educativos prioritarios que se persiguen desde el Programa de Compensatoria son: castellanizar y compensar.

La demanda más habitual del profesorado a este especialista es el asesoramiento sobre materiales y cómo utilizarlos, además del asesoramiento para trabajar algunos problemas que surgen cotidianamente con algunos alumnos y que los tutores no saben como abordarlos adecuadamente.

En ocasiones este especialista trabaja para introducir al alumno en normas habituales de la vida escolar que los tutores no se percatan que el alumno no conoce.

## **SISTEMA DE RELACIONES:**

Padres poco accesibles, se relacionan sobre todo por motivos escolares: Los padres “magrebíes” al trabajar fuera de casa manejan mejor el español, las madres aunque las llames no se acercan al colegio; “dan menos importancia a la educación de sus hijos”. La falta de comunicación con las familias hacen que los profesores presupongan y manifiesten opiniones negativas sin saber cuales son los condicionantes reales que impiden el acceso a estas familias y si desde el centro escolar y su labor docente estas situaciones podrían mejorarse. Alguna profesora afirma que la relación con los padres es buena porque “hacen lo que se les pide”.

Muchos padres se sienten cohibidos, hay que mostrarse cercanos, flexibles y acercarse a ellos. Es necesario promover actividades que favorezcan las relaciones con la escuela, la interacción entre ellos, donde se les solicite su colaboración y participación y donde poco a poco se les vaya implicando en la vida escolar. La creación de una Escuela de Padres puede ser una actividad interesante pero no única, ya que a la misma suelen asistir los padres más interesados, pero también los que pueden, en su mayoría las madres.

Las familias de estos alumnos se responsabilizan de que sus hijos tengan las necesidades básicas cubiertas, pero les suele faltar ayuda directa para sus estudios o tiempo de ocio; que los padres por su problemática no pueden atender (horarios de trabajo extensos, precariedad económica, viviendas inadecuadas, ilegalidad, etc.). En el curso 2001-2002 la Consejería de Educación de la CAM va a iniciar un Programa de Compensación Externa para que alumnos en horario extraescolar puedan permanecer en el centro, seis horas semanales, para hacer refuerzo, socialización, actividades lúdicas..... Esto va a favorecer a alumnos provenientes de familias desestructuradas, en situación de precariedad económica o de ambientes marginales o desfavorecidos.

En ocasiones el entorno familiar y social de los alumnos es tan desfavorecido o conflictivo que el colegio se convierte en un lugar donde los alumnos están durante unas horas al día recogidos y protegidos, opinan que para algunos alumnos “ir al colegio es una vía de evasión”. Son estos alumnos los que más dificultades presentan para conseguir los objetivos educativos.

En la ESO otro problema que presentan algunos de estos alumnos es la asistencia irregular a las clases y la alta movilidad durante todo el curso. Muchos de estos alumnos ayudan a sus familias económicamente trabajando en tareas de recolección en el campo.

### **Expectativas de las familias hacia sus hijos**

Creen que la mayoría de los padres esperan de la escuela que sus hijos se integren sin problemas y que se les capacite un poco para su incorporación al mundo laboral. Aunque los alumnos demuestren tener buenas capacidades las familias no tienen expectativas altas sobre que sus hijos puedan cursar estudios superiores.

### **Relaciones de la escuela con otros agentes educativos o sociales**

Han solicitado la colaboración con otras instituciones educativas (Universidad Popular) que tienen una larga trayectoria de trabajo con jóvenes y adultos de origen inmigrante para que les asesoren sobre como trabajar con alumnado de origen inmigrante sobre todo cuando estos no conocen el español y les faciliten materiales. Aunque ya tienen los materiales, reconocen necesitar la formación para manejarlos adecuadamente.

### **FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Reconocen una deficiente formación inicial universitaria: excesivamente teórica, poco vinculada a la realidad de las aulas e insuficiente metodológicamente.

Los profesores al principio no saben que hacer, van aprendiendo según afronta estas situaciones. No se han formado antes por que no tenían necesidad de ello. A los cursos del CPR se dirigen según sus intereses o su especialidad. Metodología ensayo-error. El conocimiento de las culturas presentes en su aula depende del interés personal de cada docente. La fuente de información y formación más habitual es compartir experiencias con otros profesores de su entorno profesional a través de charlas informales. Reconocen que es necesaria la formación no sólo del especialista en compensatoria sino de todo el profesorado.

En algún centro escolar se iniciaron hace 6 u 8 años algunas actividades interculturales a través de un proyecto donde se impartieron cursos de formación en el propio centro escolar y donde participaron la mayoría del profesorado y también jornadas destinadas a los padres. La trayectoria de este tipo de centros hace que el

trabajo con alumnado de origen extranjero sea visto como de los más normal no solo por parte de los profesores sino también de las familias.

Necesidades planteadas por el Profesorado:

- Tomar conciencia, cambio de actitudes.
- Adaptaciones del Currículo.
- Ratios alumno/profesor menores a las actuales, sobre todo en ESO.
- El apoyo de más profesores de Compensatoria.
- Apoyo externo de trabajadores sociales u otros profesionales educativos.
- Necesidad de materiales más específicos e innovadores, sobre todo para trabajar la lengua española desde la lengua materna de los alumnos.
- Diseño, planificación y ejecución de la formación desde y en los centros escolares.
- Formación para todo el profesorado y no sólo para los especialistas en Compensatoria.
- Formación sobre todo en metodología, basándose en casos concretos, reales del centro donde se ejerce.
- Trabajo en equipos.
- Metodología Investigación-Acción a nivel individual y en equipos.
- Realización de Proyectos de Innovación donde todo el centro escolar esté implicado.
- Más apoyo de la Administración Educativa.

## Referencias bibliográficas

Colectivo IOÉ (1995): “Extraños, distintos, iguales o las paradojas de la alteridad. Discursos de los españoles sobre los extranjeros.” En *Revista de Educación*, 307, 17-51.  
Elwes, M (2001): “El colectivo marroquí residente en Navalagamella en junio de 2001”. Informe de investigación.

Giménez, C. (1999): *Inmigración y multiculturalidad en Lavapiés*. Instituto Universitario Ortega y Gasset