

Jornadas sobre
Inmigración y
Educación en la
Comunidad de Madrid

Madrid, 7 y 8 de marzo de 2003
I.E.S. «Virgen de la Paloma»

Consejo Escolar
de la Comunidad de Madrid



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE
Comunidad de Madrid

Esta versión digital forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma

www.madrid.org/edupubl
edupubl@madrid.org



Colección
Educación y Participación, n.º 6.

© Consejo Escolar
ISBN: 84-451-2463-3
Depósito legal:

índice

índice



7

Programa

8

I Presentación y apertura

I8

II Ponencias y Mesas Redondas

1.ª Ponencia:	Inmigración y ciudadanía Por D. Mikel Azurmendi.....	21
Mesa Redonda:	Inmigración: Oportunidades y desafíos	
Moderador:	D. Vicente Riesgo.....	48
Intervienen:	D.ª Marcela Ulloa.....	55
	D.ª Isabel Galván.....	62
	D.ª Sakina Souleimani.....	67
2.ª Ponencia:	Educación para la interculturalidad Por D.ª Victoria Camps.....	81
Mesa Redonda:	Hacia una escuela intercultural	
Moderadora:	D.ª María Antonia Casanova.....	100
Intervienen:	D.ª Rosario Castro.....	105
	D.ª Conchita Gómez.....	118
	D.ª María Isabel Piñar.....	127
	D.ª Ana Pilar García.....	134

I40

III Acto de clausura

Conclusiones y clausura.....	144
Relatoría final.....	144
Agradecimientos.....	154
Clausura.....	155

programa



Educación y Educador

La Educación en valores en la Escuela Actual

Fecha de celebración: 7 y 8 de marzo de 2003

Lugar: Auditorio del I.E.S. "Virgen de la Paloma"

Organiza: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

programa

15:30 h. Entrega de materiales y documentación.

16:30 h. Acto de inauguración.

Ilmo. Sr. D. Juan González Blasco, Viceconsejero de Educación de la Comunidad de Madrid.

Ilmo. Sr. D. José Luis García Garrido, Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

17:00 h. **Inmigración y ciudadanía.**

D. Mikel Azurmendi, Profesor de Antropología Social y Cultural de la Universidad del País Vasco y Presidente del Foro para la Integración Social de los Inmigrantes.

18:00 h. Coloquio.

18:30 h. Pausa-café.

19:00 h. Mesa redonda: **Inmigración: oportunidades y desafíos.**

Moderador:

D. Vicente Riesgo, Presidente del Foro Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid.

Intervienen:

D.ª Marcela Ulloa, ACSUR-Las Segovias. "Población migrante en los Estados del Bienestar: Dificultades y consecuencias".

D.ª Isabel Galván, Consejera del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. "La atención al alumnado inmigrante en los centros educativos".

D.ª Sakina Souleimani, Servicio de Mediación Social Intercultural del Ayuntamiento de Madrid. "Hacia una adaptación mutua".

20:30 h. Coloquio.

10:00 h. **Educar para la interculturalidad.**

D.ª Victoria Camps Cervera, Catedrática de Ética de la Universidad Autónoma de Barcelona.

11:00 h. Coloquio.

11:30 h. Pausa-café.

12:00 h. Mesa redonda: **Hacia una escuela intercultural.**

Moderadora:

Ilma. Sra. D.ª María Antonia Casanova, Directora General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Intervienen:

D.ª Rosario Castro del Río, Secretaria del CEIP San Miguel. "Una experiencia de acogida de inmigrantes: Las diferencias nos enriquecen".

D.ª Conchita Gómez Moreno, Jefe de Estudios del CEPA Daoíz y Velarde. "La integración de inmigrantes a través del proyecto europeo DOVE".

D.ª M.ª Isabel Piñar Gallardo, Directora del IES San Isidro. "La enseñanza del español como 2.ª lengua en contextos escolares".

D.ª Ana Pilar García González, Directora del Real Colegio Sta. Isabel-La Asunción. "La respuesta de la escuela concertada al reto de la inmigración".

13:30 h. Coloquio.

14:00 h. Conclusiones y clausura

Ilmo. Sr. D. José María de Ramón Bas, Director General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

14:30 h. Vino español.

presentación y apertura

presentación y
apertura



Ilmo. Sr. D. José Luis García Garrido

Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Ilustrísimo señor Viceconsejero, Sr. Presidente del Consejo Escolar del Estado, señor Director del Servicio de Educación y Juventud del Ayuntamiento de Madrid, altos cargos de la Consejería de Educación, profesores, padres, amigos y amigas, es para mí un honor y un inmenso placer darle la más cordial bienvenida a estas Jornadas de estudio que el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid que presido ha organizado en torno al tema "Inmigración y Educación en la Comunidad de Madrid".

Como quiera que éste es un órgano de participación de la comunidad educativa para aportar luz sobre cuantas cuestiones atañen o interesan a la programación de la enseñanza en la Comunidad de Madrid, permítanme invitarles a sentirse verdaderamente en su casa y a participar activamente. Como han visto en el programa, hemos querido contar con unos ponentes de indiscutible magisterio y con un conjunto de personas con amplios conocimientos y aquilatada experiencia en este campo que actuarán de guías de nuestra reflexión. Pero son éstas unas jornadas abiertas y nos interesan sobremanera sus propias reflexiones y sus experiencias, no sólo las que nos puedan aportar en estos dos días, sino aquellas que en las próximas semanas quieran hacernos llegar. Todas nos serán extraordinariamente útiles. Así pues, quedan todos ustedes invitados a aportar cuantas ideas consideren oportunas para enfocar de manera debida el tema de la inmigración, que sin duda va a ser el tema de esta centuria en la educación española. No quiero entrar en la temática que, como ustedes saben, me preocupa mucho bajo el punto de vista de publicaciones y de investigación, porque vengo con la sana intención de escuchar y de dedicarme exclusivamente a lo que más me gusta, que es aprender. En este sentido, vamos a tener unos equipos de excepción en el uso de la palabra.

Sólo me resta agradecer personalmente la presencia del señor Viceconsejero y las palabras que nos va a dedicar para abrir este acto y dar las gracias también a la Consejería de Educación, representada por el señor Viceconsejero; al Presidente del Consejo Escolar del Estado, que tan amablemente y con tanta disposición está siempre a nuestro lado en este tipo de convocatorias; a los Presidentes autonómicos que nos acompañan; a mi antecesor en el cargo, don Pedro Rosés, indiscutible iniciador de las cosas buenas que ha hecho esta casa, por acompañarnos hoy aquí; a todos nuestros consejeros, que vieron con entusiasmo que dedicásemos estas jornadas al tema que nos ocupa; a los direc-

tores de centros, que han expresado su voluntad de estar hoy aquí presentes —tenemos realmente un nutrido grupo de directores escolares y yo tengo la intención clara desde que entré en este Consejo Escolar de abrirlo precisamente a este colectivo, puesto que en ellos reposa la responsabilidad fundamental de la educación en la Comunidad de Madrid y, por tanto, su protagonismo es clave en el buen funcionamiento de nuestro sistema educativo—; a todos los técnicos de la Administración educativa, profesores y orientadores que nos acompañan; y muy calurosamente al director y al equipo directivo de este Instituto de Enseñanza Secundaria que nos acoge, Virgen de la Paloma, bien conocido por todos ustedes, pues es un lujo contar con esta institución como compañera de avatares en esta singladura; y, en definitiva, a todos los que de una manera más práctica desde este Instituto y allegados a él han colaborado a la realización de estas cuestiones, desde el personal de limpieza y de pintura hasta personas que nos han ayudado a la confección de carteles, a la decoración, luz y sonido. Y, por supuesto, quiero dar las gracias profundamente a mis principales colaboradores en el Consejo Escolar, a Ángel Chamorro, Teodoro Martín, Manuel González, Ana, Celia y Beatriz.

Tiene la palabra el señor Viceconsejero.

Ilmo. Sr. D. Juan González Blasco

Viceconsejero de Educación de la Comunidad de Madrid.

Señor Presidente del Consejo Escolar del Estado, señor Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, señora Vicepresidenta, señor Director del Servicio de Educación y Juventud del Ayuntamiento de Madrid, señores directores de instituto y de colegios de primaria, altos cargos de la Consejería de Educación, profesores, padres, señoras y señores, debo empezar por excusar la presencia en este acto del Consejero de Educación, don Carlos Mayor Oreja, quien por problemas de agenda no ha podido asistir a la inauguración de estas jornadas y, si me permiten una pequeña digresión a modo de desahogo, estoy convencido de que yo lamento más su ausencia que ustedes, porque para uno no siempre resulta fácil estar a la altura y al nivel del Consejero de Educación, pero intentaremos salir airosos del trance.

En cualquier caso, quería agradecerle al Presidente del Consejo Escolar esta invitación a participar en la inauguración de estas jornadas sobre Inmigración y Educación con las que el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid se distingue, una vez más, por impulsar la reflexión, el conocimiento y el debate sobre temas tan trascendentales para la sociedad como el que hoy nos ocupa.

No cabe duda de que abordar el tema de la inmigración supone referirse no sólo a un hecho que actúa sobre todos los ámbitos sociales, sino también a un hecho que necesita entenderse en el contexto actual del mundo en el que vivimos. Esta dimensión internacional del fenómeno migratorio debe contemplarse y valorarse como una de las consecuencias más positivas y enriquecedoras de la llamada globalización, término que mejor define los actuales flujos de población. Nos estamos refiriendo, por tanto, a un proceso que ha ampliado considerablemente nuestro horizonte, hasta el punto que debe concitar y concertar las convicciones y responsabilidades individuales y colectivas para intervenir en la construcción de lo que tanto y todos ambicionamos: un espacio plural y común de libertad y convivencia pacífica.

Es evidente que la inmigración constituye una cuestión crucial de la realidad contemporánea, de ahí que sea imprescindible su inclusión en cualquiera de los discursos sociales para entender ese nuevo paisaje que se presenta a los diferentes países de la Unión Europea, principales receptores de la población inmigrante. Este discurso social

está presente en todos los ámbitos, pero muy especialmente y como no puede ser de otra forma en el ámbito educativo, porque sin duda es en éste donde más están incidiendo las transformaciones socioeconómicas y culturales de nuestro tiempo. En ese sentido, la educación cumple un papel primordial en el progreso de los pueblos hacia ideales de libertad y justicia, en los que la cohesión social que se pretende sólo será posible si contamos con la educación como instrumento para que cada individuo sin excepción realice un proyecto personal de vida que debe ser compartido y que, como factor fundamental de la convivencia armoniosa entre individuos y grupos, se consigue sobre la base del respeto hacia los demás, un respeto que se alcanzará mucho más fácilmente si desde niños conocemos y convivimos con las características, con las peculiaridades y con la idiosincrasia ajena, en definitiva, con la diferencia.

La consolidación de una pluralidad social y pacífica no sólo es uno de los objetivos primordiales de toda sociedad democrática y desarrollada, sino que además es una de esas notas que se asocia al progreso social. Así lo entiende Jovani Sartori, al señalar que el pluralismo se manifiesta como el propio de una sociedad abierta y próspera, muy enriquecida por pertenencias múltiples. En este contexto, la educación actúa como el cauce más idóneo para aprender a respetar la pluralidad y asumir valores comunes. No podemos pensar que se trata de una tarea fácil, sino que supone un importante esfuerzo que precisa ser impulsado desde diferentes ámbitos, como la escuela, la familia, las Administraciones públicas, los medios de comunicación, los ámbitos empresariales y la cultura. Sólo así conseguiremos potenciar los beneficiosos efectos de la actuación social integradora.

En una región como la nuestra, como Madrid, la integración cobra especial importancia porque en nuestro territorio concurre un conjunto de factores específicos, tanto internos como externos, que condicionan necesariamente la política educativa. Uno de estos factores lo constituye el hecho de que Madrid sea el lugar de destino elegido por gran parte de inmigrantes, debido a que ofrece un mercado de trabajo amplio y variado, así como unas redes sociales que brindan mayores oportunidades. El asentamiento de nuevas poblaciones es el origen de un complejo proceso de formación de identidades colectivas, lo que exige que se facilite desde cada uno de los programas pedagógicos la

comprensión y la instrucción de ideas tan importantes como la solidaridad y la tolerancia, porque es en la escuela donde la persona se manifiesta, quizá por primera vez, junto a un grupo heterogéneo y diverso, aprendiendo muy pronto las reglas del juego de la convivencia democrática; una convivencia democrática que necesita mucho de iniciativa personal y mucho de respeto a la diversidad.

En estos días en que los intercambios se enriquecen, los actores se diversifican y los desafíos se multiplican, se exige y se espera la actuación concertada de la sociedad en su conjunto, un concierto que no permite eludir o disipar obligaciones en cuanto se torna insustituible el protagonismo de las personas que, como las que hoy nos reunimos, estamos trabajando por mejorar nuestro entorno a través de una tarea cotidiana, plural y directa que llena de contenido nuestro compromiso con la sociedad; un compromiso que asume la Comunidad de Madrid y por el que trabaja por una educación de calidad que, lógicamente, quiere hacer extensiva a todo el alumnado heterogéneo que se incorpora a nuestros centros docentes. Esto supone establecer los refuerzos específicos y necesarios para cada uno de los aspectos que presenta la diversidad. Por tanto, la incidencia que hagamos sobre las necesidades de la población inmigrante supone abordar un aspecto de esta diversidad, como igualmente se abordan otras situaciones de integración que precisan de la compensación educativa como pueda ser el desfase curricular o la atención al alumnado con sobredotación intelectual.

El creciente volumen de alumnos inmigrantes —baste recordar en este sentido que hemos pasado de 25.000 alumnos en el curso 1999-2000 a los previsiblemente 70.000 que puedan acabar este curso académico, lo que en términos porcentuales supondría un incremento del 180%, y que se han ido escolarizando tanto en período ordinario como extraordinario en todos los centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid— requiere una atención específica y personalizada que nos hace acometer tareas y programar prioridades que promuevan la integración en la región de personas procedentes de diferentes culturas, siempre sobre la base de uno de los principios rectores del proyecto educativo que defendemos, que no es otro que el de la igualdad de oportunidades en la educación que, como bien saben todos ustedes, no significa para todos los mismo sino a cada uno lo que necesita.

Conscientes de esta presencia plural y de los retos que plantea —baste recordar que en nuestros centros educativos hay escolarizados alumnos procedentes de más de 100 países y que hablan 30 lenguas distintas—, la Comunidad de Madrid ha adoptado, desde la asunción plena de competencias en materia educativa en el año 1999 y muy especialmente a través del Plan Regional de Compensación Educativa, numerosas medidas conducentes a la integración real en la escuela de todo el alumnado inmigrante. En este sentido, y sin pretender ser exhaustivo en la exposición, cabría anunciar alguna de estas medidas, como el incremento del profesorado de apoyo; la reserva de plaza para alumnos con necesidades educativas especiales como mecanismo que ha permitido una escolarización equilibrada de estos alumnos entre todos los centros sostenidos con fondos públicos; la puesta en funcionamiento de los servicios de apoyo itinerante al alumnado inmigrante; el servicio de traductores e intérpretes que, además de fomentar la integración del alumnado inmigrante, permite que exista y se intensifique la relación entre los centros educativos y las familias que desconocen nuestra lengua; el funcionamiento de las unidades de formación e inserción laboral; las aulas de compensación educativa; el incremento significativo en los profesionales destinados a los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, tanto generales como de atención temprana, y, finalmente, la puesta en marcha durante este curso de ese nuevo programa de carácter educativo, pedagógico e integrador que responde al nombre de Programa Escolar de Bienvenida y que ha supuesto el establecimiento de 132 aulas de enlace, unidades que funcionan como agrupamientos flexibles puestos a disposición de los alumnos, de las familias y de los centros para facilitar la incorporación al sistema educativo del alumnado inmigrante que se ha escolarizado a partir de este mes de enero y que bien desconoce el español como lengua vehicular o presenta graves desfases curriculares como consecuencia de no haber estado escolarizado en el país de origen. Estos alumnos son escolarizados en centros ordinarios, en los que son atendidos en grupos reducidos por un profesorado específico con la finalidad de favorecer la incorporación y acortar el período de integración de este alumnado a nuestro sistema educativo.

Este conjunto de medidas, en mi modesta opinión, arroja un balance positivo y permiten hablar de notables avances en cuestiones como la escolarización rápida y efectiva del alumnado inmigrante en los centros sostenidos con fondos públicos, el incre-

mento de recursos destinados a facilitar el acceso normalizado de dichos alumnos a los servicios complementarios o el aumento del profesorado que atiende estas necesidades. Es evidente que, a pesar de ello, es necesario que sigamos trabajando para avanzar en materias que nos permitan diagnosticar con carácter previo las posibles necesidades educativas derivadas de los factores que he ido exponiendo a lo largo de mi intervención.

No me cabe duda de que el desarrollo de estas jornadas, que van a contar con expertos autorizados en el tema de la inmigración, resultará de sumo interés para nuestro trabajo diario y nuestro posicionamiento ante el fenómeno de la inmigración y sus consecuencias en el ámbito educativo. Estoy convencido de que, desde estas consideraciones y con la colaboración de todos, podremos alcanzar nuestra meta, que no es otra que el pleno desarrollo de las personas y las sociedades, superando así las barreras geográficas, sociales y culturales, en la medida en que éstas puedan suponer un impedimento o un retraso para la consecución de tan loable objetivo.

Muchas gracias.

ponencias

ponencias

●● ■● ■■ ●● ■■■● ●■●● ●■
Inmigración

■●■● ●● ■■■■ ■● ■■■■ ■●■●●● ●●●■
y ciudadanía

■●●● ●■ ■●●● ●■ ■●●● ●●●■

Viernes 7 de marzo de 2003

I.^a PONENCIA

Inmigración y ciudadanía

Por **D. Mikel Azurmendi**

Profesor de Antropología Social y Cultural de la Universidad del País Vasco y Presidente del Foro para la Integración Social de los Inmigrantes.

El animal ha estado deambulando millones de años hasta encontrar nichos donde aclimatarse más bien que mal. Pero, incluso bien aclimatadas, muchísimas especies fueron desapareciendo de su nicho. Otros animales se aclimataron, en cambio, a tener que viajar y emigrar alguna vez en su vida o, incluso, anualmente dos veces. Y el animal humano ha hecho lo mismo, atravesando cumbres borrascosas, vadeando ríos insalvables o navegando por procelosos mares.

1. El humano migrador

A nosotros nos constan unas pocas historias de gente migrando, unas poquitas nada más que nos han contado la historia sagrada y la no menos sagrada historia de la nación. Y así sabemos que todos provenimos de gente emigrada a nuestra tierra actual, por mucho que finjamos hallarnos jurásicamente enraizados en ella. ¿De qué familia ibera, celta o celtíbera provendré yo?; ¿qué antepasados tendrás tú entre nuestros ancestros fenicios, griegos, cartagineses, romanos, visigodos, bereberes, árabes, almohades, francos, lombardos, judíos? ¿También yo vendré de los hijos mongoles de Gengis Kan? Pero además ¿qué son estos apelativos tribales sino sólo nombres de migrantes que buscaban tierra para establecerse y mejorar? Somos nosotros quienes hemos amañado una historia a base de suponer que venían a usurparnos la tierra, la nuestra, o a extraer beneficio de ella para llevársela a otra. Y hemos imaginado una epopeya de lo difícil que era mantener nuestra casa limpia de sangre extraña, con la familia unida, pensando sólo en cómo mejorar a nuestros vástagos. Nos han contado en la escuela que unos peregrinos venían a nosotros pero se iban; que venían caminantes que no afincaban y curiosos que viajaban y se volvían con su reportaje en el bolsillo. Y nos han narrado que entre ellos nunca faltaron invasores, gente con aviesa intención de quedarse. Gente que siempre lográbamos expulsar gracias al señor del caballo blanco o a la señora de la gruta. En fin, hicimos España. Otros hicieron Francia y Alemania y Rusia. Y así hemos hecho naciones con Estado y damos en pensar que el destino se cumple, que ya somos lo que estaba anunciado que fuésemos y que el futuro ya casi ha terminado, porque en adelante únicamente se trataría de mantener lo presente, limando un poco tal vez sus más crudas asperezas.

Estos relatos de ocultamiento de la dispersión humana y de ensoñadora forja de raigambre, de raigambre casi sempiterna, son una parte de la cultura, una importante parte de la supervivencia de quien viene al mundo por puro azar para tener que dejarlo en breve. Porque lo realmente humano es ir y venir, llegar y tener que marcharse movidos por el azar y la contingencia, pero adobarlo todo ello con relatos, relatos que uno llevaba a cues-

tas y que abandonaba, transformaba o adulteraba según llegaba a sitios nuevos donde encontraba relatos nuevos. Cocer barro, fabricarse una cabaña mejor, forjar un metal desconocido, hacer hijos, surcar los mares, casar una hija o enterrar al padre han sido producto de relatos que el animal humano ha ido imaginando y copiando de otros humanos para satisfacer mejor sus necesidades. Incluida la gran necesidad material de cambiar de relatos que expliquen mejor por qué el nuestro es sempiterno, inmutable y sagrado.

Y así, de lo que nos ha sido contado y de lo que hemos visto por nosotros mismos inferimos que echarse al viaje como colono que va a por tierras no es lo mismo que irse a ellas como esclavo forzado ni como hacendero contratado. Ir a un país como súbdito de un rey tampoco es lo mismo que ir como ciudadano o como clandestino en búsqueda del contrato de ciudadanía. La oportunidad de convertirse en propietario de tierras no es la misma que la de ser asalariado; pero tampoco construir un país nuevo desde nuevas relaciones humanas fue la misma oportunidad que la de integrarse socialmente en el nuevo país. Hubo tiempos en que era más fácil salir de casa que vivir en ella o países que le ponían muy difícil a la gente salir; también hubo tiempos en que las fronteras se abrían de par en par al emigrante o en los que paulatinamente se han ido cerrando. Una misma tierra ha sido siempre diversa en la oportunidad que ha ido ofreciendo al inmigrante; así, por ejemplo, los del siglo xvii o xviii que llegaban a tierras transatlánticas, llamadas América, no se veían a sí mismos extranjeros, mientras que los que llegaban el xix se sentían profundamente extranjeros. Y además lo eran. Y, sin embargo, los hijos de todos ellos son hoy americanos y aman a América, su país de emigración.

Tomaré precisamente el azar del relato americano para enfocar la relación entre migración y democracia.

2. Emigración y génesis de la democracia

Emigrar como colono consistió para los europeos en dejar su tierra, la escasez, intolerancia, humillación y miedo a morir violentamente. Pero aquella gente emigrante no se paraba tampoco en remilgos ante los sufrimientos y vejaciones que su implantación causaba entre los nativos americanos. Todavía no se había inventado el relato ciudadano de los derechos, cierto; pero poco a poco aquel colono precisaba de instituciones más próximas y abiertas a todos por igual; día a día le servían menos las relaciones asimétricas de autoridad y jerarquía, así ante la ley o la autoridad. Muchas urbes y aldeas practicaban allí tan abiertamente la crítica a las instituciones y el control de los repre-

sentantes que se fueron generando novísimas relaciones de libertad y debate para amortiguar los conflictos. Y en aquellas poblaciones de colonos, tras múltiples y hasta crueles vicisitudes más o menos iluminadas por poetas vigorosos, audaces pensadores y otras gentes de bien, fue posible imaginar el relato de que todos los humanos somos iguales porque tenemos una vida que vale lo mismo para todos y cada uno, y que debería ser garantizada a todos por igual, piense uno lo que piense, diga uno lo que diga o se junte con quien se junte. Aquellas poblaciones de colonos se constituyeron en una federación de Estados, unidos precisamente para garantizar mejor la defensa de esas libertades individuales y la constitución de leyes según la voluntad popular. Y eso en nombre de los derechos humanos, inventados precisamente en aquella tan sublime ocasión narrativa.

El azar no le quitaba fuerza a aquel relato constitucional; es más, sólo el azar favorecía que hubiese gentes virtuosas que pretendían tomarse en serio su letra, advirtiéndole que había costumbres muy poco consecuentes con ella: como, por ejemplo, la costumbre de disponer de esclavos, vejarles o impedirles el acceso al conocimiento y a una vida digna. Mucho antes, frailes españoles ya habían discutido y resuelto que los indios eran como los propios europeos, otros hijos más de Dios, y que se les debía el mismo respeto. Pero los frailes no imaginaron jamás la dimensión narrativa de un reconocimiento jurídico-político en la ciudad de los iguales. Iguales no por religión, sangre u origen cultural sino por la voluntad de construir un futuro más justo según la conveniencia de todos. Así las cosas, las reflexiones virtuosas de Jefferson y otros norteamericanos, que poseían esclavos a centenares, hicieron que se volvieran abolicionistas. Pudo haber ocurrido otra situación muy distinta, pero las contingencias humanas avanzaron en esa dirección de coherencia cultural: lo que uno haga debe ser acorde a lo que uno cree y afirma creer. Así fue cómo los nuevos americanos, que ya se habían dotado de una ley igualitaria y garantista, así como de instituciones de control del poder, abolieron bastante pronto la esclavitud y fue forjándose la democracia liberal. Es decir, un modo de vivir diferente al de un vivir en la tradición, puesto que implicaba vivir en la aceptación del cambio permanente de conducta a causa de aceptar vivir en el pluralismo del disenso de opiniones y relatos. Del disenso salían conflictos, evidentemente, pero también búsqueda de nuevo consenso y necesidad de nueva concordia social

De esta manera fue institucionalizándose allí, pero también por Europa, la costumbre del demos de debatir sobre las conductas que infligen daño u obstaculizan los intereses de fracciones sociales relegadas a la desigualdad de oportunidades. La democracia liberal no ha hecho desde entonces sino afinar nuestras costumbres, volverlas más moldeables y modificables para adecuarlas a la gran creencia vertebral de la igualdad de las

personas y su igual dignidad. Los Estados europeos han ido modificando sus tradicionales hábitos de guerra y conflicto internacional en la medida en que eran también capaces de satisfacer más y más la aspiración de libertad, seguridad y justicia de la gente mediante prácticas de diálogo y consenso. Así fue como se planteó en el quicio de los siglos XIX y XX la gran cuestión de la injusticia social o enorme desigualdad entre ricos y pobres, empleadores y empleados, trabajadores y dueños de capital. Muchos dirigentes fueron muy reacios a la cohesión social pero, aun costando gran cantidad de lucha y sufrimiento, al fin se inventaron y proclamaron nuevos derechos, que llamamos "sociales" pero sirvieron para incluir a una enorme parte de la ciudadanía que se hallaba excluida. Más tarde, está sucediendo lo mismo con la mujer que, pese a los textos constitucionales, quedó casi reclusa al margen de la participación en la ciudad. Y en eso estamos ahora, a la escucha de informes casi diarios que provienen de fracciones sociales semiexcluidas o marginadas por razón de sexo, de discapacidad física o de extranjería. "Extranjería" que es calificada así en razón de cierta asepsia jurídico-política que prefiere nombrar el referente "nacional" del ciudadano más que el jurídico-político. En efecto, "extranjero" sólo se opone a "nacional" y obvia llamarlo pobre, extraño cultural, religiosamente raro, de profesión de poca monta y residente marginal, pero sobre todo obvia decir que es un ser sin participación en la polis. Es decir, una novísima categoría de exclusión.

3. La cultura democrática y el Estado-nación

De cuanto voy esquematizando, casi sin matices por mi intención de subrayar que la democracia moderna tuvo algo que ver con la emigración y que está directamente comprometida con la inclusión social, se colige que la democracia liberal no es únicamente un sistema jurídico-político sino también un sistema cultural. Esto es, un molde de símbolos (valores, ideas, emociones, sentimientos) desde el que efectuamos conductas compartidas, interaccionando de determinado modo y evitando determinados otros. Sin embargo, ese sistema cultural que ofrece orden conceptual, seguridad emotiva y ganas de vivir sin tener que pensar en la trascendencia ni someterse a la heteronomía de lo sagrado se verificó dentro del marco del Estado-nación. Su santo sagrado sobre la patria, que hemos evocado al comienzo, constituyó una ficción en toda regla, pero una ficción desde ciertos hechos probados dirigida a construir una única comunidad de ciudadanos, libres de supeditación a señores nobiliarios o feudales, y autónomos para elegir el modo de vida personal. Relato patriótico que le facultaba, además, al Estado-nación para mantener la violencia legítima necesaria a la igualdad de todos al elaborar la ley y aplicarla, garantizando sus instituciones el reparto más o menos equitativo de bienes sociales y derechos.

Sin embargo, el sustrato de la cultura democrática es siempre y en todas partes la identidad ciudadana, a saber, un pozo común de ideas, valores y propensiones a actuar que atañen a nuestra representación de las formas jurídico-políticas del Estado, como son el concepto de ciudadano, de ley, de autoridad, de justicia, verdad, vida pública y vida privada, persona, separación entre Estado y religión, etc. Así, por ejemplo, la *ley* suele ser imaginada por los ciudadanos como que sirve a todos por igual y que todos debemos cumplirla por igual. No hay *tribunal de justicia* que podamos aceptar, si no lo imaginamos como independiente del poder político, imparcial y ofreciéndonos el derecho a defendernos. Y sea lo que fuere la *justicia* misma, la hemos de suponer como fruto de una constante tensión por aproximarnos a la igualdad de oportunidad social. La *autoridad* la concebimos discutible y controlable, por lo que vemos necesario elegirla y cambiarla. La *verdad* no es un estado de cosas sino unas afirmaciones consensuadas tras haber debatido sin constricción, para aceptar lo que parece más adecuado en virtud de su peso argumental. Ante el *Estado* nos parece más sensato intervenir en su constitución y ser titulares de su legitimidad que dejarla en manos de jerarcas religiosos o de cualquier dictador; pero como por experiencias pasadas siempre disponemos de signos de temor, tendemos a mostrarnos desconfiados de su capacidad avasalladora de irrupción en nuestros ámbitos personales de vida, y por eso preferimos controlarlo al máximo. Porque si se entromete en la *vida privada*, altera la sustancia de nuestra autonomía causándonos una profunda infelicidad, y por amor a ella aceptamos justamente que la *vida pública* sea igual de constrictiva para todos. Y la vida no merecería la pena ser vivida si imaginásemos que todo este cúmulo de supuestos no se cumpliese nunca a nuestro derredor. Yo quedaría truncado en mi identidad si no la pudiese crear desde los medios políticos que se infieren de tales supuestos. Y como yo, cualquier ciudadano francés, italiano, alemán o griego. Pues son precisamente esos valores los que producen conductas muy similares aquí, en Francia o en Grecia, siendo la causa de un *ethos* muy similar de la ciudadanía de los países europeos.

La experiencia de los totalitarismos del siglo xx, el nazismo y el comunismo, con sus regímenes de falta absoluta de libertad, terror generalizado, persecución y exterminio de cuanto se significaba como *disidentes* o *enemigos* ha hecho mutar mucho los valores de esa ciudadanía de europeos en el sentido de un profundo cambio de emociones y deseos. En efecto, tras los Lager y los Gulag sabemos que el mal se produjo en el interior mismo de nuestro sistema de valores, pues el totalitarismo no es sino determinada corrupción de las instituciones y personas por ausencia de virtudes cívicas y grandes vicios étnicos, que ya se intuían *in ovo* en las historias patrióticas mismas de cada Estado-nación. Las ideologías de la clase enemiga y de la raza inferior negaban directamente la autonomía, la

igualdad de los humanos y su derecho a elegir los modos de vida; y ello en nombre de pretender liberar social y nacionalmente al ciudadano respecto de cualquier tutela (divina, moral o jurídica). Esas ideologías ofrecían valores colectivos y transindividuales como norma de la acción humana (el partido, la nación, el régimen), susceptibles de sacrificar el individuo a la revolución o a la patria purificada, porque imponían el nosotros/ellos desplazando al yo-tú de la interacción democrática que reclama que ellos son los humanos, depositarios todos de la misma dignidad. Y logramos, por fin, conocer el horror del que somos capaces los europeos a partir de informes de campos de exterminio, de sobrecogedoras impresiones de niños y mujeres siendo llevados al matadero, de muertes de hambre, desnutrición y fatiga laboral forzada, de estúpidas pasiones de xenofobia y progromo, de supeditación de unas personas a otras en nombre de la raza o de la ideología de partido.

Los europeos, testigos de la deriva identitaria que buscó cohesión social a base de exclusión y marginación criminal, hemos aprendido ya que es menester buscar la cohesión en la inclusión. Por eso hemos adoptado entre ciertos Estados-nación democráticos un proyecto de Euro-Estado único, unificado por los valores de la ciudadanía y el derecho y no por los de nuestras respectivas historias nacionales. Y por eso mismo queremos adoptar también ante los inmigrantes una política de integración social.

4. Estado-nación, globalización, inmigración

B. Barber ha argumentado que, tras su repliegue *ad intra* después de Vietnam, los norteamericanos han contraído, por omisión, una importante responsabilidad en la actual situación de caos internacional por su *laissez faire* a la concurrencia global de mercados e instituciones financieras, multinacionales y especuladores superando la soberanía de los Estados-nación. Estados cada vez más inhibidos de su misión de velar por los valores democráticos. La economía se ha ido globalizando pero no así la política de los derechos humanos y de la construcción de un orden mundial más justo, en lo político, lo ecológico o en lo relativo a la justicia. Ahora mismo sólo existe una política errática ora aliándose con dictaduras militares ora con tiranías o bien derrocando gobiernos sin distinguir jamás democracias limpias de corruptas. También España ha rayado a esa mediocre altura de no distinguir las condiciones políticas y sociales de los llamados "países hermanos" de Iberoamérica, privilegiando la exclusiva relación económica, que ha pasado de la euforia de los noventa a la actual depresión. Francia tampoco ha llevado adelante su lema de "liberté, égalité, fraternité" en África y el Oriente Medio, donde sostiene a los peores dic-

tadores y los apoya militarmente, disparando si es preciso. Y como parte de ese caos de mercado, se hallan ahora mismo ciento cincuenta millones de personas desplazadas de su lugar de origen hacia los países desarrollados, es decir, el 3% de la población mundial tratando de sobrevivir en otro lugar que el suyo o ahorrando para retornar algún día al mismo.

Y, enfrente, se ha levantado el islamismo yihádico peleando también por la soberanía a base de combinar a la perfección medios tecnológicos muy avanzados con interdependencia de los transportes y comunicaciones más una astuta propaganda para hacerse con la representación de los abandonados del Sur por el Norte. El ataque a las Torres Gemelas de 2001 con el consiguiente apoyo popular en la mayor parte de los países islámicos, así como entre los inmigrantes musulmanes en Europa muestra hasta qué punto está decidido ese frente a usar la yihad del terror contra los Estados-nación y sus emblemas. Las corrientes islamistas, ampliamente infiltradas entre los más de 15 millones de inmigrantes musulmanes en Europa, tratan de entorpecer la integración social en "la sociedad impía" mediante el fortalecimiento de sus señas de identidad. Son organizaciones generosamente financiadas por los saudíes (y por otros Estados también) pero que saben buscar todos los recovecos de las Administraciones públicas para extraer fondos y ayuda recurriendo, además, a ciertos tipos de impuesto religioso entre los fieles inmigrantes¹.

Entre esas organizaciones las hay unas más replegadas y ensimismadas en guetos, que invitan a los inmigrantes a abstenerse de participar en la política democrática pero condenan el terrorismo, como el *Tabligh* (de cuyas filas salieron casi todos los terroristas detenidos en Europa, tras pasar desde ese pietismo de gueto hasta el salafismo). O las hay otras más abiertas al contacto institucional que utilizan sólo para "construir un orden social islámico" en Europa, como la hindo-pakistanesa *Jamiat-i-islami*, la turca *Milli Gorüs* o la makhrech-magrebí *Hermanos Musulmanes*, al par que apoyan todas las acciones terroristas de los "combatientes del islam". Pero todas ellas, al unísono, condenaron a Sh. Rushdie en 1988-1989 y se sumaron a la *fatwa* de los chiítas, manifestándose públicamente en las calles londinenses, holandesas, francesas o alemanas y quemando públi-

¹ El lucrativo mercado de carne *hallal*, que mueve en Francia 500.000 toneladas y reporta 15.000 millones de euros anuales, está tasado con un impuesto que va entre los 5 y 15 céntimos de euro por kilo, según lo cobren las tres mezquitas habilitadas para ello (Paris, Évry, Lyon) o las carnicerías AVS (*à votre service*) muy próximas a la organización islamista radical de los Hermanos Musulmanes, rama dura o "yihadista" del salafismo. Estas últimas carnicerías, muy potentes en el área metropolitana de Paris, están librando una cruenta batalla contra las carnicerías de la UOIF (Unión de Organizaciones Islámicas de Francia), absolutamente controladas por el salafismo saudí o "de los jeques", de táctica algo más moderada que la de los "yihadistas".

camente su libro². Todas ellas se esfuerzan también por entronizar en Europa la *sharia* como cuerpo jurídico-administrativo regulador de sus costumbres, esencialmente en lo que afecta al estatuto de las personas (con la supeditación de la mujer) y el derecho familiar (matrimonio, poligamia, repudio asimétrico, herencia); cosa que logran imponer en los barrios ingleses de mayoría total musulmana, como Bradford y Nottingham.

El cuaderno de reivindicaciones islamista entre los musulmanes inmigrantes se pliega en cada país al contexto específico de la integración social. Así, en países como Gran Bretaña u Holanda, donde la política de multiculturalismo oficial del Estado posibilita que, para adquirir bienes, servicios y derechos, los inmigrantes se apiñen en grupos compactos, de manera forzosa en Gran Bretaña, o voluntariamente en Holanda, los islamistas promueven una política de paridad grupal (entre mayoría inglesa y minoría musulmana). Reclaman, por ejemplo, escuelas con enseñanza religiosa propia allí donde los escolares musulmanes sobrepasan el 50% del alumnado (es decir, cursos exclusivos de religión islámica) porque no les satisface la norma actual de enseñanza religiosa ecuménica o multiconfesional (con información acerca de todas las religiones del mundo). Además de haberlo logrado ya en todos los barrios de Birmingham y Bradford, exigen ahora los servicios de un imán en dichas escuelas mayoritarias, imán pagado por el Estado pero no evaluado por él, así como un día de fiesta religiosa (el día del cordero o Aïd el-Kebir) además de una sala de rezos escolares para los viernes. Asimismo reclaman ya del Estado la creación de escuelas exclusivamente para chicas amén de escuelas exclusivamente islámicas. En Holanda, donde el estatuto de representatividad de un imán en un "pilar" comunal, de hecho una barriada guetificada, es el de cualquier otro jefe religioso o dirigente político, existen unas 40 escuelas islámicas privadas que subvenciona el Estado cuyos currícula son asunto de la propia comunidad. Además de eso, existen las escuelas públicas donde se dispensa también educación islámica. Y, por supuesto, la comunidad musulmana vive absolutamente al margen de la cultura democrática y de la propia lengua holandesa. En cambio, en países de un laicismo absoluto, como Francia, donde la unidad de currícula y estilos de interacción escolar se vigilan de manera estricta, la reivindicación islamista ha pasado por el uso del pañuelo, la negativa de las chicas a compartir las clases de gimnasia, y los comedores públicos de doble menú. Desgraciadamente para ellos, casi todo conflicto ha sido judicializado,

² En 1989 fue asesinado el director y bibliotecario del Centro Cultural Islámico de Bruselas, de la corriente saudí wahhabita, a manos de varios chiítas que pretendían vengarse con ello de su condena pública de la fatwa lanzada contra Rushdie. Lo cual no prueba que el imán no fuese integrista, puesto que un año antes había propuesto que en la futura Europa musulmana "los europeos no musulmanes estarían sometidos a un impuesto especial y el velo sería obligatorio en las escuelas para todas las creyentes".

cosa muy distinta a nuestro país, donde los maestros y directores de escuela condescienden habitualmente, salvo en gimnasia, al inclinarse más por una educación paulatina de esos alumnos y sus padres en nuestras costumbres. La reclamación islamista formulada en cinco puntos en Italia, en 1998, sigue las mismas pautas ya probadas en Gran Bretaña, Holanda o Dinamarca, pautas centradas en "preservar la identidad y no sufrir discriminación", a saber: derecho al velo o pañuelo en escuelas y universidades; menú *hallal* en los comedores escolares y universitarios; separación de chicos y chicas en clases de educación física; posibilidad de estudiar el Corán; cursos de lengua árabe.

La negociabilidad de ese cuaderno de reivindicaciones debe tener muy presente que los islamistas no conciben su participación política en las instituciones democráticas como un integrarse a ellas, sino más bien como si de un hecho de paralelismo cultural se tratara: amoldarse al hecho democrático es para ellos un doblar las instituciones, así, por ejemplo, el Parlamento. Los británicos ya crearon su Parlamento musulmán británico con dos cámaras (elegidas no por votación sino por cooptación de las comunidades), en 1991, tras el manifiesto que contra Rushdie lanzaron casi todas las organizaciones islámicas (40 en total). Su líder, Kalim Sadiqui, afirmaba que eran "un sistema político" al que las leyes británicas les eran facultativas, es decir, no les obligaban cuando contravenían sus leyes islámicas propias. Reclamaba ese líder un Estado islámico no territorial que aplicaría la *sharia*, reivindicación que actualmente hacen suya múltiples líderes musulmanes de guetos y "pilares" de otras ciudades europeas. Téngase en cuenta que ésa es la corriente islamista que se tiene a sí misma por moderada. Y hasta los más moderados líderes de las mezquitas francesas piensan igualmente que su acoplamiento no es tanto a las instituciones democráticas cuanto a las costumbres europeas; lo expresaba así el rector de la mezquita de Lille, Amar Lasfar: "La ley francesa no reconoce la comunidad sino la ciudadanía. En el islam la noción de ciudadanía no existe, pero la noción de comunidad es muy importante porque reconocerla es reconocer las leyes que la rigen. Nosotros nos esforzamos por que la República francesa reconozca la noción de comunidad. Entonces podremos constituir una comunidad islámica apoyada en las leyes que tengamos en común con la República francesa y, acto seguido, aplicaremos nuestras propias leyes a nuestra comunidad. Porque tenemos leyes en común pero también otras que nos diferencian".

5. Más demos, nueva cohesión social

Estas formas de globalización son una parte de lo que nos viene servido por nuestros errores, pero no tenemos por qué aceptarlas en su menú actual: ni en el menú para

el exterior, consistente en desigualdad, hegemonía e imperialismo cultural (y de ello no voy a hablar aquí); ni en el menú para el interior, que comporta una falsa tolerancia y un falso dilema entre xenofobia nacional o aceptación de la desigualdad en nombre de la diversidad.

Vayamos, primero, al falso dilema y, luego, a la falsa tolerancia. ¿No son acaso desechables las dos alternativas del dilema?, ¿no es tan nocivo xenofobia nacional como desigualdad en nombre de los derechos a la diferencia? Porque ambas corren juntas y se desmontan o no a la vez, dado que toman cuerpo a la vez como nacionalismo y discriminacionismo. En efecto, el nacionalismo populista apiña a los iguales pero excluye al forastero; el discriminacionismo hace montones desiguales con los iguales y vuelve forasteros entre sí a esos montones. Ambos proyectos etnizan y tribalizan a las personas, las discriminan artificialmente en razón de diferencias menores y secundarias como son el sexo, la religión o la tradición. ¿Cómo desmontaremos, pues, a la vez xenofobia y desigualdad en nombre del derecho a la diferencia? Simplemente con más democracia y nuevos relatos, lo cual significa enraizarnos más aún en la naturaleza de la ciudadanía. Es decir, asumir de manera práctica el carácter jurídico-político de la igualdad y autonomía de los individuos con vistas a la acción común de hacer leyes y cumplirlas por igual: todos somos actores públicos con los mismos derechos y deberes. Es una acción común ciudadana porque mira hacia el futuro, al "de ahora en adelante" y debe muy poco a lo que cada cual fue en el pasado, es decir, no se hace permeable a los relatos sobre el pasado. La ciudad es el espacio abierto al ejercicio mancomunado del poder que faculta a cada cual ser libre para organizar su propio estilo de vida. Es el hecho constituyente de la *polis* renovándose en cada instante lo que sustancia la ciudadanía y no el cómo fue constituida esa *polis*. La historia o un cierto conocimiento sobre la génesis de nuestro proceder político pueden ayudarnos a veces, pero cuando no ayuda, no hace falta. Porque, de ayudar, sólo ayudaría la historia que narrase las características y vicisitudes del mal que en el pasado se hicieron esos ciudadanos envueltos ahora en una idéntica acción política; esto es, sí nos sirven los relatos de pasado que muevan al ciudadano a sentir vergüenza por el mal proceder y por el daño inducido a otros antaño pero también orgullo por nuestros valores de inclusión social y sus logros. Son, por tanto, buenos los relatos que impulsan a la ciudadanía a recobrar el pasado no para ser leales a él, sino para no caer en aquellos mismos errores. La lealtad cívica es siempre un deseo de mejora de la situación política del *demos*, situación que afecta resueltamente al intento por mejorar el cumplimiento de la ley y por aumentar la participación al hacer las leyes. Esa lealtad es esencialmente orgullo de la acción política que traiga consecuencias benéficas a la ciudadanía, es decir, orgullo de la cohesión política. Por consiguiente, la alternativa a ese falso dilema sigue siendo más democracia,

ahora como cuando las clases trabajadoras o los esclavos fueron incluidos en la razón de Estado por un hecho de inclusión política. La alternativa, por tanto, es el pluralismo o cultura democrática de la igualdad de todos (ante la ley y para cambiar la ley) para que cada cual elija libremente su propio modo de vida. Se trata, pues, de convertir la ética, la religión, la gastronomía o el vestido en un asunto relativo al modo de vida libre de cada ciudadano y de cuantos ciudadanos deseen coaligarse entre sí para formar voluntariamente grupos, clubes, iglesias, foros o cuadrillas sin ninguna prerrogativa pública ni facultad alguna para obligar a nadie. Tampoco para obligar al Estado.

El Estado debe ser neutro ante las opciones de vida de cada individuo o grupo de individuos y no debe inmiscuirse ni en favorecer doctrinas religiosas ni en aunar individuos en comunidades de gusto o interés ni en construir "un islam español" o francés o europeo. El Estado somos todos en cuanto ciudadanos de la *polis* y debe garantizar que sigamos siendo más y más activos para que cada cual pueda ejercer su propio proyecto con dignidad y autonomía. El Estado no persigue sino las condiciones de felicidad del individuo, de todos los individuos, sin jamás pretender volverlos felices ni a ellos ni a los grupos, a los clubes o iglesias, porque todo otro agrupamiento diferente del cívico y universalmente abierto a todos, es privado, voluntario y rompible a voluntad, pese a que siempre trate de burocratizarse y constreñir a sus individuos. Nos basta con el Estado obligatorio, el único agrupamiento necesario para nuestra seguridad, pero que debemos controlar por las mismas razones de burocracia, constricción e invasión del ámbito privado.

Abordemos ahora el otro plato de la falsa tolerancia que nos suministra también el menú de la globalización en el interior de los países receptores de inmigrantes. La falsa tolerancia consiste en un modo multiculturalista europeo de afrontar la relación de los inmigrantes con las instituciones democráticas de las que emanan los derechos, bienes y servicios. El modo británico viene de muy atrás, de tan atrás como es su relación colonial con las gentes de lejanos países: a aquellas gentes extrañas "sin Estado ni instituciones políticas" se las necesitaba bien segmentadas en torno a líderes de clanes o tribus con los que negociar el sometimiento. La vieja táctica del *divide y vencerás* consistía, primero, en un esfuerzo catalogador y clasificador de la diversidad de la gente, en adelante tratada como "etnia"; y, luego, en una política de separación y división mutua de los líderes, caudillos y etnias, al objeto de debilitarlos. Esta impronta cultural de tolerar al otro tratándolo según la relación dual *nosotros/vos-otros* es la que ha clasificado y etnizado la inmigración desde mediados de los años setenta en Gran Bretaña: la ley sobre la Igualdad de Razas, de 1976, consiste en hacer visibles a todos los inmigrantes según *su* color de piel. El color conduce a cada cual a su adscripción étnica de barrio y desde éste participa en elegir *su* líder con

su respectivo aparato de negociación con el Estado democrático. Un negro africano es un *black* que debe vivir en Brixton; un musulmán, otra clase de *black* que debe residir por Bradford, etc. La negociación entre una comunidad étnica y el Estado abarca el control de la ciudadanía blanca a la que se supone racalista por ley, pero se le impide tener conducta racista, es decir, discriminatoria. Además, esa negociación abarca el control de los puestos de trabajo municipales que deberán ser distribuidos proporcionalmente al volumen de etnias, colores o minorías, de los habitantes de los barrios. Independientemente del mérito de cada cual, por supuesto. Y, como se ha dicho ya, abarca el control de la enseñanza y de múltiples otros aspectos de la vida política y cultural.

El modo holandés de falsa tolerancia tiene otras raíces culturales muy distintas de tolerancia, porque los holandeses impidieron activamente que los 300.000 indonesios, que se vinieron a Holanda cuando la descolonización de 1949, se hacinaran en un barrio o varios. Por el contrario, hicieron que todas las familias se dispersaran por el país, de manera que cada escuela tuviera su pequeño indonesio sentado entre compatriotas rubios. Hablaban holandés, claro y querían ser holandeses. Por eso seguramente la tolerancia les llevaba a considerar uno más de ellos a su ex colonizado para posibilitarle adscribirse al "pilar" (agrupamiento o club) que quisiese, sin tener que hacer otro "propio". Es la misma tolerancia extrema que posibilita a cada club o agrupamiento tomar hasta decisiones de política educativa y cultural a nivel municipal. En cambio, ante la inmigración masivamente musulmana de turcos y magrebíes de los años ochenta, los holandeses permitieron que estos otros se yuxtapusiesen socialmente y cohabitasen al margen de cualquier relación directa que no fuera la laboral. Pasaron olímpicamente de ellos, tratándolos exclusivamente como conjuntos de gentes a las que se evita individualmente y se relega a su propio arbitrio. Seguramente no es justa la crítica de "racismo de lo cotidiano" o "tolerancia represiva" que les endilgan los inmigrantes a los holandeses, pero es un hecho cierto que su tolerancia se ha convertido en un fin cuando la tolerancia es siempre un medio cívico, una virtud mediadora para lograr cohesión social e integración pluralista. Convertida en un fin, se ha vuelto un arma letal de ciudadanía inhóspita, que es lo que les ocurre con los inmigrantes. Y comienza así el ciclo infernal del retroalimentador "toma, para que me dejes en paz" ⇔ "dame más" ⇔ "toma lo que quieras y déjame en paz", que desemboca en la génesis de discriminacionismo, por un lado y, por otro, de nacionalismo xenófobo y populista, es decir, más refuerzo del *ethnos* en menoscabo del *demos*.

Porque dar derechos y establecer una política de reparto equitativo de bienes y servicios no es como dar pan u otras dádivas, tampoco es el ejercicio de alguna tómbola o maná, sino que es reconocimiento mutuo ante la misma responsabilidad: reconocimiento

de la legitimidad de las leyes, de la misma dignidad de todos los ciudadanos y de la exigencia recíproca de convivencia pluralista; y es responsabilidad ante las acciones y reclamaciones, que deben siempre autolimitarse para no herir derechos de terceros ni imposibilitar el ejercicio de la solidaridad. Sin que la ley de la ciudad se reconozca justa y, por tanto, única, no hay posibilidad de derechos. Luego va muy mal orientada toda esa especulación islamista sobre la aplicación de la *sharia* en Europa, avanzando sobre hechos consumados y debido también a nuestra irresponsabilidad y falsa tolerancia.

El uso de los derechos implica, en consecuencia, el reconocimiento explícito de nuestra cultura democrática y de la lealtad cívica, esa que mira al futuro de los iguales. Implica, pues, destruir los obstáculos no sólo sociales sino también psicológicos que nos impiden relacionarnos como hermanados en un mismo futuro; de ahí el compromiso por ir desmontando aquellos relatos que convierten nuestro pasado en necesario. Y eso nos afecta profundamente a nosotros, los del Estado-nación, pero también a los del esperado cielo feliz que les tiene preparado Alá a los que se opongan a los infieles y rechacen su ley. Es menester que comprendamos que el Estado-nacional ha entrado en una nueva fase, aquella cuyos mitos se construyan mirando al futuro compartido y a la semejanza estructural de los humanos en cuanto humanos, independientemente de qué tradición los educó, qué Dios los ama y qué gusto los cautiva. Más *demos* implica nuevo *demos*. Nueva ciudadanía de vecinos fiables entre sí sin relación con el color negro, blanco o cobrizo de la piel. No es el color lo que se deba visualizar del vecino, sino su voluntad de ser vecino del mismo patio de vecinos.

Si recurrimos a nuestra experiencia de lucha contra el absolutismo y el totalitarismo pero también a la experiencia de nuestras propias incoherencias culturales, comprobaremos que la sociedad se halla ante otro momento decisivo de recomposición de nuestra vertebración en la democracia. Se trata de otro momento de inclusión política, semejante al de la abolición de la esclavitud, la asimilación de las clases trabajadoras o la aceptación igualitaria de la mujer. El inmigrante debe ser fagocitado como *otro* hasta formar parte del yo/tú de la interacción ciudadana.

6. Y la escuela, ¿qué?

Ya sabemos por qué la escuela está siendo el núcleo reivindicativo de cuantos islamistas quieren acomodarse entre nosotros al margen del Estado democrático y por qué también ha sido el trampolín para la desintegración cívica vasca que conduce irreversi-

blemente a la limpieza étnica. Lo que necesitamos saber ahora es cómo hacer para que la escuela de hoy que, junto a la sanidad, es el vínculo que más estrecha a los inmigrantes con la cultura democrática, se convierta en el obrador de ciudadanos del nuevo *demos*. El obrador no es una fábrica sino un taller manual, casi de artista, donde cada pieza se crea de manera singular y se la hornea para que sea consumida pieza a pieza, al por menor.

La escuela es un punto de lo local, de tal barrio, de tal municipio, y se inserta en la *cartografía de la polis* no como escuela sino como *la escuela tal con los hijos de tales y cuales vecinos*. Es una parte neurálgica del municipio; éste se debe a la escuela, y la escuela a él. Porque reside en el municipio la única política de integración social capaz de frenar la discriminación, el gueto y, en definitiva, el monoculturalismo de inmigrantes formando grupos marginales. La escuela *tal* puede detectar las tendencias hacia esa desintegración cívica, así como revelar las sinapsis virtuosas de familias y personas. Más allá de la tienda, de los paseos en los jardines, y las idas y venidas por la calle, autobús o metro, sólo la escuela es la institución que puede establecer el punto de encuentro de familias forasteras con familias autóctonas, convirtiendo lo cotidiano como es el saludo en norma cívica como es el diálogo y el trato igualitario. La escuela *tal* necesita nuevos recursos humanos que activen el ligamen entre niños formándose y padres responsabilizándose de ello, hasta lograr que las familias inmigrantes entren en la escuela para cobrar conciencia de lo que allí se obra con su niño y para formarse ellas mismas en la lengua española, primero, y en formación cívica y profesional, después. Con la escuela *tal* abierta mañana, tarde y noche, tales y cuales familias se volverán del vecindario municipal.

Los conflictos comienzan siempre en un punto hasta que, por falta de tratamiento adecuado, invaden bastantes más. Como la escuela *tal* puede cooperar con el municipio en focalizar con tino cada conflicto y volverlo puntual antes de que carcoma más tejido social, no es exagerado pensar que los *enlaces entre municipio y escuela* son la parte más importante de la *policy* o política preventiva ciudadana. Es así como el municipio puede descongestionar de escolares inmigrantes tal escuela para desparramarlos por tales otras del municipio, porque proteger lo público es ante todo una tarea de localizar innumerables puntos, aparentemente privados, de deserción institucional.

Y como lo que se opera en el obrador es siempre *un hecho singular*, como un panecillo o un pastelillo, un aula no debiera existir sino como mero operador administrativo pues lo que realmente existen son escolares en un aula. A cada uno de ellos se dirige el saber, los valores, ideas y ayudas; éxitos y fracasos no son jamás del aula sino de los individuos en un aula. *Formar ciudadanos de esos escolares es darles conciencia de*

individualidad, de vida personal y de libertad para asumir la que mejor consideren. El ciudadano jamás se forma en los cuarteles (a lo más, se reforma), por eso el sutil olfato de los escolares sí detecta el maestro del sargento.

La escuela ha solido empezar ya la revisión de la Historia mediante historias locales, pero éstas suelen conducir muy a menudo al campanario del pueblo como ombligo del mundo. Eso no es ninguna alternativa a cierto espíritu étnico de toda historia nacional; se precisa más bien investigar en los sucesos del pasado en los que se muestre cómo el relato fundacional del Estado-nación ha borrado las enormes similitudes entre humanos para ahondar en las diferencias. La escuela *tal* que busque hornear ciudadanos deberá huir de relatos para el cantón parroquial y habrá de ponerse a recuperar el sentido de humanidad que se ha ido dando, pero también acallando sistemáticamente, a través de los conflictos de todas las épocas. Esa escuela privilegiará al individuo buscando en el pasado relatos sobre lo dificultoso que ha sido para nuestros antepasados ir comprobando cuán parecidos éramos todos los vecinos en querer salir adelante, vivir mejor y en paz y, sin embargo, cuán fácil nos rechazábamos mutuamente por ser diferentes. Es una *tarea de la escuela cívica desmitologizar la tribu*, tome la forma que tome entre los alumnos, nacional, religiosa o ideológica. La escuela no debe generar etnicidad sino ciudadanía, por eso, también habría que suspender —ahora que estamos a tiempo— esa tradición que nos ha empujado hacia las clases de tal o cual religión en horario lectivo: la formación de ciudadanos se vuelve muy difícil cuando se secciona el aula para separar individuos en agrupamientos basados según opciones privadas de vida como son el catolicismo, judaísmo, islam, protestantismo, ateísmo, agnosticismo, etc. El obrador de ciudadanos debe *unir a los escolares en aquello que les separa* (es decir, unirlos cívicamente para que se acepten como diferentes), privilegiando la libertad de escoger credo sobre la instrucción en un credo. Incluso en el acto de la formación religiosa debe ensamblar a los escolares en cuanto ciudadanía mostrando la cualidad democrática del vivir experiencias éticas y religiosas diversas compartiéndolas en el mismo aula.

Nota bibliográfica

Las ideas centrales de integración de los inmigrantes y su quehacer en la escuela se hallan en mi libro *Todos somos nosotros* (Taurus, 2003).

Las referencias al totalitarismo han sido enriquecidas por los capítulos "El mal del siglo" y "Los peligros de la democracia" de Tzvetan Todorov, *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo xx* (Península, 2002).

De los libros de Benjamin R. Barber, *Jihad vs. McWorld. Terrorism's Challenge to Democracy* (Ballantine Books, 2001) y de Peter Stalker, *International Migration* (Ni & Verso, 2001), he extraído cierta visión útil sobre la globalización y la democracia.

Y para informarme del trabajo de zapa de los islamistas europeos en cuestiones de integración social, he aprovechado mucho de los libros *La République et l'Islam. Entre crainte et aveuglement* (Gallimard, 2002), de J.-H. Kaltenbach & M. Tribalat; *Le totalitarisme islamiste à l'assaut des démocraties* (éd. Des Syrtes, 2002), de A. del Valle; y *Esperando a los bárbaros* (Seix Barral, 1993), de Guy Sorman.

Deseo reconocer también el gran provecho que me han aportado las horas que me han dedicado múltiples maestros y directores de escuela, en especial los almerienses de Matagorda, Las Lomas y Albox.

COLOQUIO SOBRE LA PRIMERA PONENCIA

El señor **PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID**: Se ha ajustado perfectamente a los sesenta minutos que le habíamos concedido.

Como ven ustedes, hay mucho que dialogar sobre estas cuestiones, algunas de ellas muy polémicas, fruto de una persona que lleva mucho tiempo pensando y padeciendo en propia carne muchas de las cuestiones que ha denunciado.

Queda abierto el debate. Invito a que levanten la mano aquellos que quieran participar. Les ruego que procedan a presentarse, una vez que tomen la palabra.

La primera mano que he visto levantada ha sido la del Profesor Gento, Consejero de este Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, al que agradezco su presencia aquí, como la de todos los consejeros presentes, que son muchos.

Tiene la palabra.

El señor **GENTO PALACIOS** (Consejero del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid): Muchas gracias, señor Presidente por sus palabras.

Agradezco a la presidencia la organización de este acto y al conferenciante esta magistral exposición, enormemente ilustrativa y, ciertamente, preocupante. Sin embargo, como educador hay un tema que me viene preocupando desde hace tiempo. Creo que con el mejor propósito, desde el ámbito de la educación, cuando lo que queremos es abordar esta problemática, tratamos de ayudar a grupos con una identidad cultural en sentido amplio a que conserven esa identidad cultural; les ofrecemos recursos, les ofrecemos apoyos y tratamos de que permanezcan dentro del propio nicho cultural en que nacieron. El conferenciante ha dicho que lo que habría que tratar de hacer es que cada cual elija libremente su forma de vida. Sin embargo, no sé si en la educación hacemos siempre eso. Por ejemplo, se facilita a determinadas comunidades culturales, ideológicas, profesionales, etcétera, que dispongan de recursos para formar, dentro de ese nicho cultural, a sus propios miembros, pero la pregunta que me inquieta y que dejo sobre la mesa es cómo podríamos hacer para facilitar a los individuos, a cada persona e, incluso, a las propias entidades culturales que, cuando tengan capacidad de discernir, elijan libre y auténticamente si desean permanecer o no dentro de ese grupo cultural u opte por otro.

Muchas gracias.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias.

Seguimos con las intervenciones.

La señora doña **AURORA TREVIÑO**: Buenos días. Me llamo Aurora Treviño y me ha parecido muy interesante su exposición, aunque lo que más nos preocupa a los que trabajamos en la pública es que las escuelas, efectivamente, están ahí pero los vecinos muchas veces no. Vemos por las mañanas salir los autobuses con nuestros chicos españoles que se van a colegios privados y el inmigrante se queda solo. No hay guetos de barrios, tipo los franceses, pero sí de escuelas. Por tanto, esos niños no tienen otros compañeros españoles como punto de referencia. ¿Cómo se podría arbitrar para que no convivan sólo entre ellos?

El señor **PRESIDENTE**: Muchísimas gracias.

Paso a dar la palabra al siguiente interviniente.

La señora doña **MARINA LOVELACE**: Buenas tardes. Mi nombre es Marina Lovelace y soy directora del colegio público San Cristóbal de Madrid. Quisiera agradecer al señor Azurmendi su exposición, pero me ha dejado perpleja cuando ha mencionado el consejo que le dio a la escuela con relación a los doce niños paquistaníes que llegaban al centro. Él aconsejaba que pidieran un aula y ha hecho un paralelismo con un aula de bienvenida de las que se han inaugurado en Madrid recientemente. He dicho que me he quedado perpleja porque me resulta profundamente incoherente con el discurso que ha hecho. Es decir, si está hablando de integración, esos doce niños no necesitan un aula en donde estén juntos, aunque sí necesiten un profesor específico y bien formado, experto en enseñanza del español. Pero esos niños tienen que integrarse en nuestra sociedad, en nuestra escuela y en nuestro patio de vecinos, como decía la anterior interviniente. No necesitan un aula, sino una institución donde se les proporcione la capacidad y la posibilidad de integrarse—por tanto, será más de un aula—y, en algún momento del día, podrán estar en un aula juntos aprendiendo el español, pero no el resto del día.

Si seguimos con el paralelismo que él hacía del patio de vecinos y de los vecinos que quieren ser vecinos, todos entendemos que deben tener los mismos derechos y obligaciones públicas y yo entiendo que el señor Azurmendi no pretende decirnos que a un vecino que quiere ser vecino y que tiene los mismos derechos y obligaciones públicas—cosa que comparto y que es el quid de la cuestión sobre el elemento de ciudadanía—

se le pueda privar que coma en su casa privadamente lo que quiera, que festeje sus ritos como quiera y que rece a los dioses que él quiera. Por tanto, no entiendo el ejemplo que ha puesto de los dobles menús y yo me pregunto: ¿es que en España existe el doble menú? Esta semana hemos empezado la Cuaresma y todos tenemos un menú único, es decir, hoy en mi colegio, en un país aconfesional, todos hemos tenido menú de Cuaresma, independientemente de que haya familias religiosas, católicas, islámicas o budistas.

Por último, voy a finalizar diciendo que, cuando he subrayado esta incoherencia del profesor Azurmendi sobre los doce niños paquistaníes y he hablado del término integración, entiendo ésta no como sumisión, ni como asimilación, ni como adaptación, sino como algo más complejo que todo eso; debe ser el elemento clave para la cohesión social, para evitar la marginación y la exclusión.

Me gustaría decir muchas más cosas, pero no me puedo extender.

Muchas gracias.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias.

Tiene la palabra María Rosa de la Cierva.

La señora **DE LA CIERVA Y DE HOCES**: Soy Rosa de la Cierva, miembro del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y del Consejo Escolar del Estado.

En primer lugar, quisiera agradecer su exposición por la riqueza de datos y de experiencias. Con conferencias así siempre se aprenden muchas cosas y, por otra parte, se da uno cuenta de lo mucho que queda por aprender.

El tema de este seminario es de especial importancia, precisamente por la doble vertiente de inmigración y educación. No se trata solamente de la acogida a los inmigrantes y de su integración, sino de ver cómo entre todos logramos una educación adecuada para cada uno.

Yo quisiera, únicamente, matizar algo que no sé si he entendido bien. Estaremos todos de acuerdo, porque además se recoge en el apartado segundo del artículo 27 de nuestra Constitución, en que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos. Si esto es así, ninguna de las dimensiones constitutivas de la persona

puede quedar fuera. Pero me ha parecido entender al profesor Mikel decir que el tema de la formación religiosa es mejor que quede fuera. Esto no me encaja con la puesta en práctica del principio constitucional sobre el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos que llevo viviendo con muchísima intensidad dada mi propia identidad y mi experiencia en el campo de la educación. No podemos dejar de ofrecer una dimensión de la educación, respetando siempre las convicciones religiosas —también lo dice la Constitución en su artículo 27, apartado tercero—. Hay una confusión al decir que hay que ofrecer en la escuela esta dimensión religiosa porque lo dictan las leyes, unos convenios internacionales e internos, es decir, que porque la ley lo manda, habrá que respetarlo. Con todos mis respetos, señor Mikel, me atrevo a decirle que tenemos unos acuerdos que forman parte de nuestro ordenamiento jurídico interno, según el artículo 96, y la ley lo manda porque recoge el derecho constitutivo de la persona. Estamos en una sociedad democrática y éstas respetan los derechos constitutivos de la persona; si la sociedad no fuera democrática, sino dictatorial, impondría un sistema. En este sentido, agradeciendo su exposición, que me ha enriquecido mucho, y valorándola enormemente, quería expresar mi exposición. No pretendo que todo el mundo la comparta, pero tengo la libertad suficiente para expresarla porque estamos ante un seminario democrático. La necesidad de una oferta de educación integral para un desarrollo pleno de la personalidad de los alumnos exige, respetando las convicciones, atender también la dimensión religiosa.

Muchas gracias.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias.

Pasamos a la siguiente intervención.

El señor don **MANUEL MÉNDEZ**: Buenas tardes. Soy Manuel Méndez, director del Centro de Apoyo al Profesorado de San Lorenzo del Escorial, en la Comunidad de Madrid.

En primer lugar, quisiera agradecer al señor Azurmendi su intervención. Ha sido muy arriesgado en sus palabras —como debe ser— e innovador y vanguardista en muchas de sus propuestas.

El último punto de su intervención es el que más ha llamado la atención a la representante de nuestro Consejo Escolar del Estado y me gustaría hacer una valoración desde el punto de vista de la cultura mayoritaria en su relación con lo que vienen llamándose culturas minoritarias. El interculturalismo ha superado todo esto y hoy, todos

los europeos debemos estar convencidos de que sólo existe un espacio común, independientemente de las culturas que se agrupen en Europa, o no tendremos nunca un encuentro realmente europeo y transnacional. Lo que pasa es que los que estamos inmersos en esa cultura mayoritaria somos también hijos de nuestras propias contradicciones y estas contradicciones son las que muchas veces separan, dividen y, en palabras del señor Azurmendi, muchas veces nos llevan a una recuperación del lo tribal. Esta recuperación de lo tribal empieza por todo aquello que nos diferencia y, lo siento, pero la religión es un elemento diferenciador. Nosotros debemos estar a favor de apoyar la diversidad, pero nunca a favor de apoyar la diferencia ni la desigualdad, y compensar desigualdades es algo totalmente cívico y ciudadano en ese espíritu europeo; no compensar las desigualdades es dejar en la diferencia y esto hace que los grupos, incluidos los mayoritarios, tiendan de nuevo hacia lo tribal. Este problema de la vuelta a lo tribal es el que ha vivido el señor Azurmendi en su país natal, en el País Vasco, aunque no es el único ejemplo, porque la inmersión lingüística catalana puede que tenga mucho que decir, ya que se ha comprobado que tales políticas de asimilación llevan a enfrentamientos entre padres e hijos, nada menos, es decir, entre la segunda y la primera generación. En definitiva, tenemos mucha información previa de lo que ha sucedido con la inmigración y de lo que ha sucedido en el encuentro entre culturas mayoritarias y minoritarias. Por favor, dejémosnos de diferencias; salvemos la diversidad; valorémosla en toda su riqueza y en el enriquecimiento personal que a todos nos puede favorecer; iniciemos el camino del encuentro del espíritu transnacional europeo, sabiendo que dentro de poco vamos a ser veinticinco naciones que, como cultura occidental, tenemos muchas cosas de espíritu común pero también muchas diferencias que nos avalan y nos enriquecen. Este espíritu europeo es el que debe abrirse entre nosotros y no todo lo que nos lleve a lo tribal —lo siento— incluidos los concordatos o los acuerdos previos; todo lo que sea privado hay que reconocerlo como privado de una vez y lo que sea público y espíritu cívico hay que salvaguardarlo entre todos porque ahí está el encuentro futuro. En ese sentido, sí que creo en las palabras del señor Azurmendi.

Muchas gracias.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias.

Vamos a establecer una segunda ronda de intervenciones. Hay que decir que la diversidad de las cuestiones que se han planteado, la riqueza y el calor con que estas cuestiones han sido expresadas, denotan que el tema es de una extraordinaria complejidad.

Dejamos en el uso de la palabra al señor Azurmendi por cinco minutos para que conteste y comente todas estas cuestiones.

El señor **AZURMENDI** (Profesor de Antropología Social y Cultural de la Universidad del País Vasco y Presidente del Foro para la Integración Social de los Inmigrantes): Muchas gracias. Yo me tendría que callar porque, diga lo que diga, es más de lo mismo y sobre lo mismo. Son mis ideas y son preocupantes, arriesgadas y perplejas. No he venido aquí a saludarles, sino a decir lo que pienso y que hay muchos problemas. Soy un maestro y sólo creo en los maestros; lo que hoy pone en contacto al inmigrante con el Estado democrático es el maestro, además de la Seguridad Social. No se autoaplaudan porque es verdad y ustedes lo saben. Es muy *jodido* ser maestro, hay muy pocos recursos y aquí hay instituciones que debían de tener en cuenta esto porque seguramente también ellos pasaron por ser maestros y se han olvidado completamente de lo que es.

Pero no he venido a recibir aplausos. Señora, yo tengo mucho que aprender y he venido a aprender. Todo lo que yo digo me vuelve otra vez a hacer reflexionar. He dicho también que la verdad no es un estado de cosas; la verdad no está en ningún sitio, sino que es una afirmación que hacemos entre unos cuantos después de una discusión con unos argumentos hasta la siguiente verdad. Por tanto, ustedes poco a poco y con buena letra van a hacer avanzar el asunto.

Les voy a contar otro detalle más, el de mi hijo. Cuando yo llegué del exilio en 1977 y tuve que hacer la mili, le llevé a mi hijo a una escuela vasca, a una ikastola, y el segundo mes me vino a casa diciendo: "Aita, ¿dónde está el enemigo?"; y yo le dije: "¿Qué enemigo?"; y él me respondió: "los españoles". Esto le pasó al segundo mes a un niño que había estado en una escuela en el Quatorzième en Francia, en la *Crèche*, en la *Materne* y en la *Primaire*; un niño que había estado con argelinos y con negros me vino diciendo que dónde está el enemigo; y al tercer mes me dijo: "Aita, me han dicho que me voy al infierno, o sea que haz el favor de bautizarme". Esto me sucedió a mí y al cuarto mes mi niño no fue más a una ikastola. Por tanto, esto me hace pensar y como he pasado esta experiencia sé lo que son las ikastolas, sé lo que son las escuelas gestionadas en toda Europa no sólo por religiosos, sino por imanes o por lo que ustedes quieran e, insisto, en que el Estado-nación o cambia de velocidad o nos hundimos todos. Estamos en un momento que no comprendemos, porque estamos en él; hay un cambio impenable en el Estado-nación; están cambiando todas las relaciones internacionales; el Estado-nación no es lo que era, se fraguó para hacer individuos libres en una comunidad distinta porque existían fueros, costumbres y señores más o menos enfeudados; el Estado-nación sirvió para

lo que sirvió y la religión católica fue clave en ese relato pues el nacionalcatolicismo es parte fundamental del Estado-nación. Pero la tradición no tiene derechos; esa parte de la Constitución es falsa y nociva, ya que habla de los derechos históricos y eso es parte de la mentira que nos contamos y que consensuamos, pero lo tendremos que quitar. La historia no tiene derechos, la diferencia tampoco, los derechos los tenemos los humanos. No hay derechos históricos; los derechos son un invento, porque hemos decidido darlos en una historia de dignidad humana. Por tanto, el asunto de la religión es clave. Hoy he leído en un periódico que en la Comunidad de Madrid hay una tendencia enorme —y yo me alegro— a que los padres quieren que sus hijos tenga unas coordenadas, y tal vez no son religiosos. Esa manera de funcionar de un padre yo lo acepto. A esto hay que decir que sí pero hay que educar a esos padres, decirles dónde estamos y qué es Europa, porque vamos a Europa. Pero el papel de la religión ya no es el mismo en la constitución del Estado-nación, ni en la constitución de un estado que sea federado. Por supuesto que nuestra tradición es cristiana —yo aprendí latín a los nueve años siendo monaguillo—, pero mantengo lo que he dicho: es fundamental la enseñanza del hecho religioso y compartir esa dimensión todos en un aula común porque esto refuerza que el hecho religioso no se pueda evitar y que no haya que esquivarlo y, en segundo lugar, porque mostrar que cada uno tiene hechos religiosos ejemplificados en prácticas puntuales distintas es un ejemplo que todos viven conjuntamente y, entonces, la ciudadanía crece, señora. De todas maneras, yo estaría dispuesto a que en todas las escuelas hubiera clases de religión fuera del horario lectivo y también de religión musulmana... Pero mi opinión no es lo importante, sino que ustedes discutan sin pasión y, sobre todo, viendo la globalización, Europa, los inmigrantes... Tenemos medio millón de musulmanes que están reclamando del Estado que haga un musulmán español y esto es una equivocación. El Estado español en 1992 hizo un concordato con Arabia Saudí y esto es un error porque no es necesario. Esto está mal, pero no hay que hacerlo mal con todos.

Para terminar, le tengo que decir una cosa. Cada cual hace lo que quiere con su menú. Yo tengo la experiencia de las escuelas andaluzas, en donde los maestros son *cojonudos*, y cuando les preguntaba por qué hacían doble menú, me decían que era mucho más fácil hacer unos espaguetis y a unos echarles salsa y a otros no, y que así no tenían ningún problema, pues pueden hacer lo que quieran; y cuando les preguntaba que cómo hacían para educar en compartir el espacio público, entonces decían, poco a poco.

Por otra parte, me interesa tocar el asunto de las doce niñas que necesitan un aula especial o no. Esto no va en contra de lo que yo he dicho, al contrario. Si doce niñas se meten en doce aulas o, incluso, en tres, es un descalabro para el resto de niñas y

niños. En Madrid viene una media de tres hijos de inmigrantes cada día a lo largo del año en las escuelas y, si los padres ven que en el mismo aula caen cuatro, cinco o seis, sacan a su niño de la escuela pública. Yo he visto en la escuela de Las Lomas en Roquetas de Mar a Carmen durante tres meses —no he visto a otra profesora igual— con 18 niños y cómo durante ese tiempo esos alumnos han aprendido español. Se dedican a eso y luego se desparraman en las aulas, por tanto, esos tres meses son necesarios. ¿No hay que poner una rampa para que suba un discapacitado y quitarle las escaleras o hay que poner escaleras para todos? Pues la escalera para una niña que viene ahora de Pakistán es como un aula de tres meses donde la Carmen que yo conozco les enseña inmediatamente. Es más, como me dijeron que las niñas no querían hacer gimnasia, yo le dije al Paco Torrecilla que reuniera a los padres, que hablara con ellos, que les llevara a ver una clase de gimnasia y que luego decidieran. Al cabo de una semana me llamó Paco y me dijo que todas las niñas hacían gimnasia y que se habían quitado el pañuelo en la gimnasia.

Cada maestrillo tiene su librillo y cada escuela tiene su método, pero hay que debatir sobre el fondo, que es la ciudadanía, la troncalidad, la vertebración en la ley única —yo la defiendo— y avanzar.

Podría decir más cosas pero me perdonaréis si me callo.

El señor **PRESIDENTE**: Tienen la palabra dos intervinientes más y después haremos un descanso para tomar café.

La señora doña **PIEDAD HERNÁNDEZ**: Me llamo Piedad Hernández y enseño español a inmigrantes adultos. Me considero una privilegiada porque, además, conozco el mundo de los inmigrantes en los institutos. En primer lugar, quiero dar a conocer al resto de mis compañeros que esto existe para que pongan en contacto a los padres o a los familiares de los niños inmigrantes con las escuelas de adultos cuya principal prioridad es la enseñanza del español. Son gratuitas, pertenecen a la Comunidad de Madrid y tienen horario de mañana, tarde y noche. En segundo lugar, creo que es muy importante como punto de encuentro entre el inmigrante y nuestra sociedad. En principio, los grupos son de inmigrantes pero luego pueden ir incorporándose a las enseñanzas básicas o a las enseñanzas abiertas. Es fundamental que la Administración tenga en cuenta que hay que dotar suficientemente a estos centros porque, una vez que los padres han convivido con adultos de su mismo barrio, los niños lo tienen mucho más fácil.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias.

Les recuerdo que una de las participantes en la mesa redonda de mañana se referirá, justamente, a la tarea de los centros de adultos.

Continuamos con el siguiente interviniente.

El señor **JOSÉ LUIS**: Buenas tardes. Me llamo José Luis y soy profesor de aula de enlace. Se habla mucho de integrar y de hacer una comunidad de iguales, pero lo ideal sería pasar del "haremos" al "cosmopolitismo", no ser ciudadanos de un país, sino ciudadanos del mundo. Aunque usted ha prometido no decir nada, yo sí voy a decir algo: cuando desde los medios sociales se condiciona y se presenta al inmigrante como un agresor, es muy difícil que la inmigración sea entendida como una riqueza; cuando al inmigrante desde las leyes, desde el trabajo y desde los papeles se le vetan derechos y se le veta el básico, el de reunión, y el de poder participar, sindicarse, etcétera —en la última Ley de Extranjería se coartan los derechos de los inmigrantes—, él percibe que la sociedad acogedora no quiere integrarle, sino que le soporta porque no le queda más remedio porque es una mercancía más, una mano de obra barata y necesaria.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias.

Tiene la palabra don Miguel Azurmendi por un tiempo de dos o tres minutos.

El señor **AZURMENDI**: Voy a empezar por contestar a la última intervención. La Ley de Extranjería no coarta los derechos de los inmigrantes, es falso. La Ley 8/2000, que reformó la 4/2000, da todos los derechos a los inmigrantes en situación regular; a los irregulares —éste es el cambio— les quita los derechos de reunión, asociación, manifestación y sindicación. Yo acabo de escribir un libro sobre eso y todavía nadie me ha dicho, ni siquiera los partidos políticos que recurrieron la Ley de Extranjería, que es incorrecto lo que yo propongo. No hay posibilidad de derechos a los que salta la ley. Si no se respeta la ley, ¿cómo se van a reclamar derechos? Además, hay que pensar en qué pasaría si todos los que viniesen en condiciones irregulares tuviesen los derechos. Es un tema muy complicado que tiene muchas paradojas, también morales, y ese eslogan que usted acaba de decir no lo acepto. Las leyes son difíciles de hacer pero todas son reformables; hace falta acumular experiencias.

Por otra parte, estoy de acuerdo con la búsqueda de los relatos cosmopolitas y, en realidad, era mi último punto. Tenemos que buscar los relatos cosmopolitas en contra de los relatos étnicos. Estos veinticinco años de transición y de consolidación de la democracia, en vez de ir al relato cosmopolita, las diferentes autonomías hemos ido a

los relatos de campanario. Yo vengo de Andalucía y estoy espantado; a Euskadi no hace falta ir para estar espantado; y en Cataluña ya se sabe lo que está pasando: a mis colegas del *Basta Ya* no se les deja hablar en las aulas, donde han hablado Pepe Rey, Otegui e Ibarreche.

La profesora ha hecho referencia a las aulas de adultos y éste es un asunto muy importante. Ahora mismo hay un montón de ONGs que están asumiendo dar clases de español en sus locales. En un municipio en Almería se han tomado de tal manera la obligación de enseñar español a los inmigrantes que hay nada menos que catorce profesores dando clases en las escuelas. Yo mismo di clases durante diez meses a los inmigrantes en una escuela de niños durante la noche. Pero todavía no se ha enfocado que tiene que ser la escuela la que asuma esto y que hay que traer a los padres de los niños por la tarde a la escuela para enseñarles español. Los locales parroquiales y las ONGs hacen un buen trabajo, pero es un trabajo que hay que hacer desde la escuela y con el municipio. La escuela es una parte del municipio y éste es el centro de la integración donde la mujer llena o medio llena la cesta de la compra, donde va a la casa de la salud o donde lleva a su niño a la escuela. La escuela tiene que tomar un papel fundamental en este momento en que hemos llegado a una nueva descentralización municipal. Ustedes, junto con los ediles municipales y los partidos políticos, se tienen que preparar para que las escuelas jueguen otro papel.

El señor **PRESIDENTE**: Muchísimas gracias. Ha sido interesantísimo.

MESA REDONDA

Inmigración: oportunidades y desafíos para la escuela madrileña

Introducción y moderador: **D. Vicente Riesgo**

Presidente del Foro Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid

Inmigración: oportunidades y desafíos para la escuela madrileña

"Inmigración: oportunidades y desafíos" es el título audaz y orientado hacia el futuro que han escogido los organizadores para esta mesa redonda que me toca moderar.

"Oportunidad" viene definida en el diccionario como "circunstancia favorable, acción propicia". "Desafío" es, a su vez, la "acción y efecto de desafiar", que significa "invitar a alguien a luchar o combatir" y también, entre otras acepciones, "arrostrar una dificultad".

Es, en efecto, la inmigración una circunstancia favorable para la Comunidad de Madrid en su conjunto, y muy en especial para su comunidad escolar, que requiere capacidad de lucha y la disposición a afrontar con creatividad situaciones nuevas y de lanzarse a empresas arriesgadas.

La llegada de personas inmigrantes está convirtiendo hoy a la Comunidad de Madrid en reflejo concentrado y fiel de la "aldea global", esa metáfora que caracteriza como muy pocas la estructura de las relaciones humanas al inicio del siglo XXI. Quien viaje en el metro madrileño podrá comprobar a diversas horas del día, por los rostros y por las conversaciones, que países y culturas hasta hace poco muy lejanos forman hoy parte de la cotidianidad de los madrileños. Como sin que éstos se hayan dado cuenta, su Comunidad es hoy una de las metrópolis con mayor poder de atracción a nivel internacional. Si la inmigración es, vista con perspectiva histórica, una señal de la prosperidad material y también de la atractividad que una sociedad determinada ejerce hacia el exterior en aspectos más intangibles, como puedan ser las posibilidades reales de hacer un proyecto de vida propio, o bien las libertades sociales, políticas y culturales, podríamos pensar con motivos fundados que la sociedad madrileña está viviendo realmente una "circunstancia favorable".

La escuela no es, ni mucho menos, ajena a este proceso, sino uno de los ámbitos donde de forma más inmediata y más intensa se vive y aquél en el que de manera más determinante se decide el resultado final, el éxito o fracaso de este encuentro de personas y colectividades que es la inmigración.

Ecuador, Colombia, Marruecos, Perú, China, Polonia, Rumania, Bulgaria, Nigeria o Filipinas ya no son en este momento países más o menos lejanos sobre los que se aprende alguna noción en los libros de geografía o de historia. Hoy y aquí estos países están presentes, a través de los alumnos procedentes de sus familias emigrantes, en la vida diaria de la escuela madrileña, condicionándola con sus patrones culturales, con sus usos y costumbres y hasta con sus tradiciones educativas y escolares.

Los inmigrantes son colectivos "fuertes", no marginados sociales

Esta presencia de escolares con referentes culturales diferentes a los hasta ahora habituales representa, junto a dificultades innegables, oportunidades nuevas para la escuela madrileña. Una escuela que, para hacer frente a los retos de la sociedad del conocimiento, puede y debe crecer en apertura intercultural, en capacidad de transmisión de valores y de entrenamiento de competencias sociales, en proyección internacional, en calidad, en exigencia y en rendimiento. La escuela debe preparar a los madrileños del futuro para convivir, y también competir, en un mundo cada vez más abierto, más interrelacionado y más exigente. La escuela podrá encontrar en el alumnado de origen emigrante características psicosociales favorables para su propia renovación y para hacer frente a sus nuevas tareas. El alumno de origen inmigrante se socializa, en efecto, en el seno de una familia y de un colectivo a cuyos individuos los clásicos de las ciencias sociales atribuyen una personalidad psicosocial fuerte. Así lo hace, por ejemplo, Werner Sombart en su obra *El burgués*:

"Aquellos individuos que se deciden a emigrar son [...] las naturalezas más resueltas, las más enérgicas, las más intrépidas, las más frías, las más calculadoras, las menos sentimentales; tanto si se deciden a emigrar por motivos de represión religiosa o política como si la hacen para ganarse el sustento".³

Si hemos de dar crédito a estos conocimientos de la historia social, bien avalados por las experiencias de sociedades clásicas de inmigración, no nos extrañará encontrar entre los

³ Werner Sombart: *Der Bourgeois*, Múnich/Leipzig, 1913, p. 392. (Traducción propia.)

alumnos de origen inmigrante circunstancias de socialización, experiencias biográficas y familiares favorables al desarrollo en ellos de potencialidades, capacidades y aptitudes que los predisponen para un recorrido escolar que se ve, con frecuencia, coronado por el éxito.

Entre otras características psicosociales "fuertes" del alumnado inmigrante podemos citar las siguientes:

— Espíritu de superación, capacidad de lucha y resistencia a las adversidades claramente superiores a los del conjunto de la población autóctona.

— Conocimiento desde dentro, en perspectiva que los antropólogos denominarían "emic"⁴, de otra(s) cultura(s), y con frecuencia de otra lengua, lo que implica un elevado potencial para el desarrollo de metalenguajes, capacidad de pensamiento complejo y en red y, por tanto, competencias comunicativas y sociales avanzadas.

— Experiencias de autoayuda, solidaridad colectiva y capacidad organizativa, sobre todo en el ámbito de la autoorganización de los colectivos inmigrantes, que representan un elevado potencial en orden a la organización del propio proyecto de vida y a la organización del propio proceso de aprendizaje⁵.

Transformar los potenciales en éxitos escolares

No parecería necesario subrayar que estos potenciales del alumnado inmigrante no se deben interpretar como un mecanismo que produce de forma automática adaptación y éxito en el sistema escolar o que garantiza un recorrido de la carrera educativa coronado necesariamente por los buenos resultados.

El gran desafío que tienen planteado la comunidad de acogida y, dentro de ésta de forma muy especial, la comunidad escolar consiste en convertir las enormes potencialidades del alumnado de origen inmigrante en realidades constatables de éxito escolar y de lograda integración profesional y social.

⁴ María Jesús Buxó i Rey: *Emic/etic*, en: Salvador Giner, Emilio Lamo de Espinosa, Cristóbal Torres (eds.), *Diccionario de Sociología*. Madrid, 1998, p. 238.

⁵ Sobre la importancia del contexto familiar, emocional y social para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, ver: Hans von Lüpke & R. Voß (Hrsg.): *Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung*, 3.^a edición revisada, Neuwied, 2000.

Quisiera indicar algunas pistas de trabajo para caminar en esta dirección, aunque, en el marco de esta breve introducción, no tenga la posibilidad de desarrollarlas en todas sus bases teóricas ni en sus implicaciones operativas:

— En primer lugar, la escuela no puede considerarse un sistema o subsistema aislado del conjunto de los restantes sistemas sociales. La labor de la escuela con los alumnos de origen inmigrante será tanto más eficaz cuanto más se enmarque en el ámbito más general de las políticas locales y comunitarias de integración.

— En este sentido, es importante que también los agentes escolares sepan que la integración no puede ser considerada, en primer lugar, como mérito individual que se produce de forma aislada, al margen del colectivo de referencia del alumno inmigrante.

La integración es siempre un proceso social, colectivo y de doble dirección, que también podríamos caracterizar con el concepto de "aculturación", que implica en este caso una transformación paulatina pero real de la cultura, tanto del inmigrante como de la propia sociedad de acogida.

La escuela puede ser, en este sentido, un factor importante de cambio y transformación, creando ámbitos para facilitar el encuentro de las diversas culturas. Este encuentro no se debe confundir con una yuxtaposición de culturas que caminan en paralelo, fundamentándose en un relativismo multiculturalista, que, tal vez, mitigue los conflictos de hoy, pero que, en ningún caso, preparará la convivencia del mañana.

El encuentro creativo de culturas, abierto a la transformación social y a la integración de inmigrantes y autóctonos en un nuevo ámbito simbólico compartido, no se producirá sin una lectura dialéctica y crítica de cada cultura, que ponga de relieve, a través del discurso racional, sus implícitos, sus prejuicios y también sus insuficiencias y sus disfuncionalidades para construir la convivencia.

Para realizar este trabajo necesitamos desarrollar una pedagogía intercultural, también dirigida a los adultos, con alto rigor conceptual y metodológico y sin concesiones fáciles y lo en cada momento políticamente correcto.

— El diálogo intercultural que propugnamos implica, a su vez, respetar los ritmos propios de cada grupo, que vendrán marcados por factores muy diversos, como puedan ser la extracción social del colectivo, su mayor o menor grado de cercanía-lejanía cultural respecto a la sociedad mayoritaria, su nivel formativo o sus experiencias previas —en

el país de origen— con relación a los procesos de autoorganización (militancia sindical, en movimientos sociales o religiosos, etc.).

Las sociedades de acogida suelen mostrar impaciencia con relación a estos ritmos. El desconocimiento acerca de las complejidades y la pluridimensionalidad del proceso de integración les puede llevar a querer "quemar etapas". No podemos ignorar que la integración es un proceso lento, que dura varias generaciones⁶ y, en este sentido, tenemos que aprender a pensar y prevenir por delante de los acontecimientos. La política de integración no puede ser nunca una puramente reactiva. Debe ser preventiva y exploradora de las posibilidades que nos brinda el futuro.

— Si es cierto que no podemos obviar el significado de los diferentes referentes culturales de los alumnos inmigrantes, no lo es menos que no podemos absolutizar ni descontextualizar la relevancia de la diferencia cultural. Las diferencias culturales adquieren siempre un relieve y una impronta propias en contextos sociopolíticos y socioeconómicos concretos.

Por eso, la escuela debe aprender a considerar al niño de origen inmigrante en su contexto familiar y social concreto. Las actuaciones de una pedagogía intercultural exigente deben ir complementadas por medidas de apoyo, si hace falta también compensatorio, que tengan en cuenta los factores socioeconómicos, "duros" y reales, de desventaja en que se encuentra el alumno de origen inmigrante (vivienda⁷, status jurídico, empleo...).

Aprender con las familias inmigrantes

— En este punto encontramos la necesidad insoslayable de implicar a la familia inmigrante, a padres y madres, en los esfuerzos de la comunidad escolar. De la capacidad de movilizar a los padres inmigrantes ante el desafío del futuro de sus propios hijos dependerá, tanto como de otros factores, el éxito o el fracaso de los empeños que se realicen en el ámbito escolar⁸. Al respecto es muy importante tener claras algunas ideas:

⁶ Klaus J. Bade (Hrsg.): *Deutsche im Ausland - Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart*, Múnich, 1992.

⁷ Sobre la situación habitacional de los inmigrantes en la región, ver: "Foro Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid, Inmigración, alojamiento y vivienda en la Comunidad de Madrid: Situación y Alternativas", en: *Trabajo Social hoy*. Revista del Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y AA.SS. de Madrid (2002), n.º. 37, pp. 71-86.

⁸ Ver al respecto: Hans von Lüpke: *Lernfähigkeit von Kindern - neurophysiologische und psychodynamische Aspekte*.

La primera es que difícilmente encontraremos un tema tan generador de ilusión, de esperanza, de trabajo y de organización entre los colectivos inmigrados como éste del éxito futuro de los hijos.

La segunda idea importante es que los colectivos inmigrantes tienen poco o nada que ver con los colectivos marginados o marginales de las sociedades autóctonas. Las semejanzas que pudieran verse son más bien epifenoménicas, debidas a las taxonomías etno-céntricas utilizadas inconscientemente por algunos profesionales de lo social y, en el caso de ser reales, son frecuentemente producidas por efectos perversos y no buscados de las intervenciones externas. En un aspecto tan esencial para el desarrollo personal y para la integración social como es la estructura de las motivaciones personales y colectivas, los grupos inmigrantes se encuentran entre los más distantes de los colectivos marginales de las sociedades autóctonas. Se debe tener, por tanto, un sumo cuidado para no extrapolar o proyectar de forma irreflexiva características descriptivas, conceptos interpretativos o medidas de intervención aplicadas a estos colectivos hacia nuestra percepción y acción con respecto a los colectivos inmigrantes.

La tercera idea es que las verdaderas "aporías" de la integración se dan, sobre todo, en la segunda y tercera generación, si el fracaso escolar y/o profesional no permiten la movilidad social esperada, que es el objetivo implícito y factor motivante primero del proceso migratorio.

La socialización en la sociedad de llegada crea expectativas, promesas, sueños y esperanzas que, en el caso de verse frustradas, darán lugar a reacciones regresivas, y también agresivas, contra la cultura y la sociedad en la que se vive. Se idealiza, y en parte se reinventa, en estos casos la cultura de origen, creando una relación cuasifetichística con elementos simbólicos diferenciadores (p.e., religiosos o de indumentaria), como forma de manifestar el rechazo y la falta de identificación con la cultura mayoritaria. Esta situación se está viviendo desde hace ya más de un decenio en algunos países europeos.

— El mejor camino para promover la implicación de los padres inmigrantes, así nos lo pone de relieve la investigación social⁹, pasa por favorecer y fomentar su propia autoorganización, sabiendo que las asociaciones de inmigrantes serán el mejor puente, el mediador más valioso para poner en relación a los individuos inmigrantes y a sus hijos con la sociedad de llegada. Para dar este paso, que no compete sólo a la escuela, sino

⁹ Vicente Riesgo: "Selbsthilfepotentiale nutzen und Migrantenvereine fördern: Das Beispiel der Spanier in Deutschland", en: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): *Integration und Integrationsförderung in der Einwanderungsgesellschaft*, Bonn, 1999, pp. 123-132.

también a las autoridades políticas de los diferentes ámbitos y niveles, es necesario superar los miedos, inseguridades y reservas que suelen manifestar las poblaciones autóctonas (ciudadanos y administraciones) hacia la autoorganización de los inmigrantes. Es el miedo a lo desconocido que no se controla. Frente a este miedo hay que afirmar sin vacilación que las asociaciones de inmigrantes no son gueto ni obstáculo a la integración, sino áncora de afianzamiento y descanso y trampolín para lanzarse a la corriente fresca de la nueva cultura que surge en las sociedades de inmigración.

La escuela puede y debe colaborar con estas formas de acción y presencia colectiva de los grupos inmigrantes, buscando con creatividad formas concretas y estableciendo calendarios practicables de encuentro y de cooperación.

De esta forma, la escuela estará reforzando la autoestima colectiva, de la que saldrá beneficiado el alumno inmigrante procedente de estos colectivos. El reconocimiento, que genera y potencia la autoestima, es un factor de éxito escolar decisivo entre las poblaciones inmigrantes. Un buen y entre tanto reconocido¹⁰ ejemplo de ello lo encontramos en la experiencia de la inmigración española en Alemania, donde una fuerte organización colectiva ha aportado reconocimiento social a la colectividad y contribuido a unos buenos resultados escolares, por encima incluso de la media de la propia población autóctona.

Reconociendo al niño inmigrante en el contexto de su colectivo étnico, la escuela inicia también como institución un camino de aprendizaje propio. En él aprenderá a descubrir campos de cooperación nuevos, como pueden ser el fomento del bilingüismo o el conocimiento de los país de origen. La escuela aprenderá así, sobre todo, que el niño inmigrante no puede ser definido por supuestas carencias o insuficiencias o desde perpetuos déficit hipotéticos ("hipótesis del déficit") contruidos desde una perspectiva etnocéntrica. En el contacto con los colectivos étnicos organizados de sus alumnos, la escuela podrá desarrollar capacidades perceptivas y ejercitar destrezas cognitivas y comunicativas nuevas que le permitirán ver, más allá de lo epifenoménico, el armazón sólido que sostiene la identidad psicosocial fuerte de las personas inmigrantes.

La escuela puede aprender que la inmigración es, ciertamente, un fuerte desafío cotidiano, pero también una gran oportunidad para enriquecer el presente y para construir el futuro.

¹⁰ Martin Spiewak: "Staatsangehörigkeit: 'deutsch'. Mangelnde Sprachkenntnisse, Selbstghetoeisierung, Ausgrenzung: Die Bildungskatastrophe der ausländische Schulkinder", en: *Die Zeit*, N.º 30, 18-07-2002, p. 3.

Población migrante en los Estados del Bienestar: Dificultades y consecuencias.

Por **D.^a Marcela Ulloa**

ACSUR-Las Segovias

Intentaré en estos siempre cortos veinte minutos adelantar algunas dificultades que presenta la población migrante al llegar a la sociedad de acogida. No voy a hablar de aspectos educativos en concreto, sino que haré la presentación de un marco general, si bien se pueden intuir algunas consecuencias para el alumnado migrante de lo que yo voy a presentar.

Quizá valga la pena aclarar, aunque todos lo tengamos en mente, que cuando hablamos de la población migrante nos estamos refiriendo a la de origen extracomunitario y, más concretamente, a la población migrante de los países del sur y, si queremos acotar aún más, a la población migrante pobre. Esto nos aclara de una vez que la población migrante de origen extracomunitario, de países del sur y pobres vienen con ciertas circunstancias de partida en términos económicos, jurídicos y sociolaborales. Voy a presentar las dificultades de esta población migrante en tres niveles, que podrían ser distintos o ampliarse pero tenemos poco tiempo y quiero tratar de abordar diferentes aspectos.

En primer lugar, abordaré dificultades inherentes al proceso migratorio; en segundo lugar, dificultades dependientes del contexto de llegada, es decir, las circunstancias sociolaborales y jurídicas en la sociedad de acogida, y en tercer lugar, abordaré dificultades referidas a la construcción social del migrante que se está estableciendo en el Estado español actualmente, lo que tiene que ver con el campo simbólico, con el imaginario social y colectivo de la construcción del otro. Pasaré rápidamente por estos aspectos y no profundizaré en ninguno porque el tiempo no nos lo permite, pero lo podremos ampliar en el coloquio.

Las dificultades inherentes a todo el proceso migratorio es un aspecto que normalmente se deja de lado y es todo lo que tiene que ver con la deconstrucción y reconstrucción de la identidad que implican los procesos migratorios. Ya desde la psicología y desde la psiquiatría se está hablando de los duelos migratorios como procesos de reorganización de la personalidad que tienen lugar cuando se pierde algo significativo para el sujeto. Es decir, no podemos olvidar que, además de todas las circunstancias

de vida, de integración y de exigencias que tienen las personas migrantes, también estamos en un proceso de reconstrucción de la identidad debido al proceso migratorio que realizamos.

En esta reconstrucción de la identidad parece que hay dos exigencias básicas. Por un lado, hay que mantener vínculos con el origen de tipo afectivo y vínculos muy fuertes de tipo económico: no hay que olvidar la importancia de las remesas, por ejemplo, en los procesos migratorios; no hay que olvidar tampoco que en muchos casos se está hablando de familias que están separadas y parte de los hijos o todos están en el lugar de origen. Por otro lado, además de mantener estos vínculos en origen, se nos exige a las personas migrantes, o nos exigimos a nosotros mismos, establecer vínculos en la sociedad de acogida para facilitar la adaptación. Estas dos presiones exigen vivir simultáneamente en dos sistemas, cuestión bastante difícil porque en muchas ocasiones se trata de sistemas bastante divergentes. Hay que aclarar, sin embargo, que este duelo migratorio depende también de muchas circunstancias: el proyecto migratorio original, el grado de autonomía que se ha tenido, cuál ha sido la toma de decisiones, qué expectativas se han tenido y cómo se ha reformulado el proyecto migratorio (porque está claro que las expectativas, normalmente, no se cumplen), en qué momento del ciclo migratorio se encuentra la persona migrante, qué otros duelos está viviendo la persona migrante (sabemos, por ejemplo, que las migraciones del norte de África y de algunos países de Latinoamérica han realizado anteriormente migraciones del campo a la ciudad, con lo cual se suma otro duelo migratorio al duelo de venir a un país distinto), o cuál es la idea del retorno que se tiene. Todo esto nos permite ver que no existe un perfil de la persona migrante y nos tiene que ayudar también a entender cuáles son las salidas que debemos tener frente a estas diversas situaciones del migrante.

Una de las consecuencias de estas dificultades inherentes al proceso migratorio como tal, sería, por ejemplo, y tratando de pasar al campo educativo, el traspaso de los duelos migratorios a los hijos. Exigimos también de los hijos una reproducción de roles culturales y, en muchos casos, sin un punto de referencia claro. Se trata de niños que han nacido aquí o que han sido criados enteramente aquí pero que, sin embargo, están en la encrucijada de tener que reproducir algunos roles culturales de su punto de origen y, por otro lado, de tener que integrarse socialmente en la sociedad de acogida. Hay múltiples presiones lingüísticas en sus medios culturales para que prevalezca su lengua de origen y, al mismo tiempo —y ya lo hemos hablado y se hablará a lo largo de estos dos días— para que se aprenda la lengua de la sociedad de acogida.

Por otro lado, para los hijos también es muy importante la responsabilidad que les ponemos como adultos. En muchos casos, los hijos se convierten en mediadores y en intérpretes de la familia y, al final, tenemos hijos que están viviendo en el medio, en un *in between*, que es como se ha denominado desde teorías que vienen trabajando desde hace décadas este tema. Están viviendo en una cultura de origen y, sin embargo, viven también en una cultura de acogida sin saber muy bien dónde se está. Esto está sucediendo en países como Alemania, con una larga tradición de población inmigrante; hay turcos en Alemania que migraron en los años sesenta y que, sin embargo, son considerados inmigrantes allí pero en sus países de origen, que muchas veces ni siquiera han visitado, son considerados alemanes. Por tanto, son personas que para la construcción de su identidad pueden tener muchas dificultades.

Paso al segundo punto sobre las dificultades dependientes del contexto de llegada. Tratando de elaborar este punto, voy a hacer una pregunta de partida porque, afortunadamente, estamos en un espacio donde podemos pensar de manera distinta. Con las disculpas y el respeto que me merece el señor Riesgo, voy a tomar nota de diferentes puntos de vista. Me he preguntado qué es lo específico de la integración de los migrantes frente a problemáticas similares en la población autóctona. Parto de que hay problemas relacionados con la marginación social no exclusivos de la población migrante y éste es un punto fundamental que tiene que retomar la sociedad de acogida. Se trata, en algunos casos, de nuevos problemas y, en otros, del desentierro de otros problemas de algunos grupos autóctonos de la sociedad de acogida. Los migrantes ocupan espacios de excluidos que en otros momentos ocupaban otros grupos en la sociedad de acogida. Por tanto, hay dificultades compartidas entre grupos de población migrante con grupos de población autóctona como pueden ser, por ejemplo, el cubrimiento de necesidades básicas —no voy a entrar en ninguno de estos puntos— como el trabajo, la vivienda, la salud o la educación, la dificultad de establecimiento de redes sociales de tipo informal y formal, el conocimiento de los recursos existentes, de los derechos, el conocimiento del funcionamiento de la Administración y otro tanto adicional, como consecuencia de esto, como es la competencia que se está generando por los recursos y por el trabajo entre la población inmigrante y ciertos grupos ya excluidos de la población autóctona.

Tampoco podemos desconocer que hay dificultades específicas y agravadas para la población migrante. En primer lugar, estaría la inestabilidad jurídica y aquí me tomo el derecho de tomar una posición distinta al señor Mikel Azurmendi. Creo que la Ley de Extranjería tiene mucho que ver porque tiene recortes de derechos importantes para la pobla-

ción migrante y la situación administrativa es una de las dificultades más importantes para la población que está llegando a este Estado. No se trata solamente de diferenciar entre irregulares y regulares, sino de la facilidad con que las personas regulares pasamos al estatus de irregulares. Sólo falta tener problemas burocráticos, caer en la cadena de lentitud y discrecionalidad del sistema en todo el proceso de renovación que implica ciertas circunstancias, como la continuidad laboral, el contrato laboral, etc., para caer de la regularidad en la irregularidad. Por tanto, no se trata sólo de ser regulares o irregulares, sino de dificultades de las personas en situación regular que fácilmente pasan al otro estado, de manera que van perdiendo aún más derechos que, en principio, se supone que tenían.

Por otro lado, y como consecuencia también de la Ley de Extranjería y de las demandas que está teniendo todo el sur de Europa, entre ellos España, Grecia o Italia, está la demanda laboral para nichos laborales muy concretos, donde hay poca movilidad o la movilidad es descendente y donde se exige, se pide o se demanda mano de obra barata y poco cualificada, independientemente del nivel educativo con que venga la población inmigrante. Hay que tener en cuenta que en muchas ocasiones la población migrante en su conjunto viene con un nivel educativo más alto del que pueda desarrollar en sus actividades. Esto trae consecuencias bastante importantes para la población migrante, como la decualificación, la pérdida de competencias, la desactualización y todo el grado de frustración que esto implica.

Además de sectores con poca movilidad o movilidad descendente donde la mano de obra es barata y poco cualificada, podríamos hablar de factores de género muy concretos, como los de las mujeres migrantes cuya demanda laboral está centrada en sectores poco regulados o no regulados del todo, como pueden ser el servicio doméstico o la prostitución; tenemos mujeres que están entrando de manera irregular a sectores irregulares y hay que tener en cuenta que todo lo que tiene que ver con la situación administrativa es la principal fuente de marginación social y que ningún migrante irregular quiere ser irregular, sino que se ve abocado por diferentes problemas que tiene el sistema.

Hemos dicho antes que las exigencias para entrar en la regularidad del sistema son la continuidad laboral y el contrato laboral. En el servicio doméstico, por ejemplo, se puede vivir con un contrato verbal y es un sector en el que la mayoría de las mujeres que están trabajando son migrantes. Les exigimos un contrato de trabajo pero, sin embargo, en el servicio doméstico se concierta un contrato verbal, lo que hace que no saque de su condición de irregular a las mujeres migrantes.

Las consecuencias de todo esto son la vulnerabilidad y la precariedad laboral, económica y legal, explotaciones de todo tipo, que no voy a entrar a detallar, dificultad de acceso a los recursos, dificultad de integración social y el factor de constante inestabilidad para las personas migrantes. Además de esta precariedad laboral, económica y legal, se puede hablar de precariedad afectiva.

Voy a detenerme sólo un minuto en uno de los derechos que creo que la Ley de Extranjería está limitando para las personas migrantes, que tiene que ver con la reagrupación familiar y con el sistema educativo. No podemos partir de la base de que los niños que están aquí están en familias totalmente constituidas y reunidas, porque en una gran mayoría de casos se trata de familias disgregadas, donde parte de los hijos están en el lugar de origen. Sería deseable que el derecho a vivir en familia se pudiera trabajar independientemente de las políticas de flujos migratorios. Sin embargo, no es así, pese a que la reagrupación familiar está en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Convención Europea sobre Derechos Humanos, en el Tribunal Europeo sobre Derechos Humanos y en la Convención de Derechos del Niño, firmada en 1989. Sin embargo, nuestra Ley de Extranjería —y estoy hablando sólo de uno de los derechos, porque no tenemos tiempo para detenernos en más— contiene tantas limitaciones que es imposible decir que estamos cumpliendo con las necesidades de integración de la población migrante. Hay limitaciones de edad; hay limitaciones de integración sociolaboral de la persona reagrupada, es decir, la persona reagrupada por un período de tiempo no puede trabajar; hay exigencias, como visitas a las familias para determinar que existe un alojamiento normal, y existe así en la Ley de Extranjería, y la pregunta que se puede hacer es: ¿quiénes de todos y todas las que estamos aquí sentados o sentadas podemos atribuir que tenemos un alojamiento normal, seamos españoles o no españoles? Esto implica que se determine un recorte de derechos a familias menos favorecidas que no pueden demostrar que tienen eso que se llama alojamiento normal. Hay largos períodos de espera e, incluso, repatriaciones en caso de desempleo, cuando ya las familias han sido reagrupadas. Todo esto conlleva consecuencias para la salud, para la vivienda, para el acceso al sistema de protección social y, de nuevo, una situación de permanente riesgo para el colectivo de inmigrantes ya que entran en una cadena de pasar de la regularidad a la irregularidad.

Paso al tercer y último punto que trata sobre las dificultades referidas a la construcción social del migrante, del "otro". Es importante decir que ese "otro" cambia según los momentos históricos y culturales, y ahora toca que sea el migrante extracomunitario, pero en otras épocas ha tocado que sea otro grupo excluido de las sociedades autóctonas. Actualmente, la construcción social y política que se hace de los migrantes es el migran-

te como amenaza. Desde algunas corrientes teóricas, incluso, se refuerza la idea, y así se denomina, del "inintegrable cultural", centrado antes, pero muchísimo más después del 11 de septiembre, en el Islam, en lo islámico, en el árabe, con todas las múltiples facetas, caras y colores que pueda tener. Esta idea del "inintegrable cultural" parte de la percepción de una sociedad de acogida —que no es real— como homogénea, de una sobrevaloración de la diferencia de otros grupos, de la enorme visibilidad que están tomando ciertos grupos de migrantes en nuestras sociedades de acogida y, además, de la exigencia de adaptación a lo que se llama "nuestras costumbres", a una sociedad de acogida homogénea, que ya vamos a ver cómo se puede entender eso.

Una de las consecuencias de todo esto es que se justifica la desigualdad: como eres diferente y no te acostumbras a mis costumbres, me tomo el derecho a que no seas igual. Esto es gravísimo, pues se exime de responsabilidades a la sociedad receptora y a sus instituciones si se piensa en la sociedad migrante desde este punto de vista, además de convertirse en una construcción social fácilmente asimilable por la población autóctona ya que vemos en muchos medios de comunicación y entre la población la equiparación del migrante con otras alarmas existentes, entre otras la delincuencia —y no entro en detalles—. La consecuencia de todo esto para la población migrante es que todos los procesos de marginación y exclusión se convierten finalmente en procesos de automarginación y autoexclusión. Esto es algo muy grave para la población migrante.

Para finalizar, y siguiendo con este tercer punto, que me parece fundamental, voy a retomar algunas ideas del colectivo de sociólogos de Madrid, IOE. Ellos hablan de tres lógicas con las que se puede trabajar el tema de la inmigración. Nosotros consideramos válida una de ellas y es con la que pretendo trabajar aquí con ustedes. En primer lugar, estaría la lógica nacionalista, la ciudadanía por pertenencia a un estado o nación; en este caso, los españoles primero. En segundo lugar, estaría la lógica culturalista, donde hablamos de culturas como universos cerrados, culturas incompatibles, el inintegrable cultural, pero basada a su vez —y fíjense en la paradoja— en una *macdonalización* del mundo. Parece que con la globalización todos somos iguales, sin embargo dentro de los iguales hay gente que no se puede integrar. En tercer lugar, estaría la lógica igualitaria, que parte de un hecho muy simple: la igualdad básica de los derechos humanos, regulares e irregulares. En esta lógica igualitaria existiría una corresponsabilidad en los procesos de integración entre la población autóctona y la población migrante y una redefinición de la identidad colectiva, también de la población autóctona, no solamente de la población migrante.

Para terminar, me gustaría exponer dos ideas más. Por un lado, si estamos hablando de interculturalidad desde la desigualdad estamos perdiendo el tiempo. La interculturalidad parte de dos elementos básicos: el respeto por la diversidad cultural y que este respeto esté basado en la igualdad social; diversidad e igualdad. Igualdad como sujetos sociales, como sujetos de derechos y como actores válidos dentro de la sociedad.

Por otro lado, el hecho migratorio nos atañe a todos y a todas, inmigrantes y autóctonos, y tiene que ver con el tipo de sociedad que queremos construir para un futuro en su conjunto y no solamente para los inmigrantes.

Muchas gracias.

La atención al alumnado inmigrante en los centros educativos.

Por **D.^a Isabel Galvín**

Consejera del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Muchas gracias por las palabras de presentación y muchas gracias a mis compañeros y compañeras de la Comisión Permanente y al presidente de este Consejo por haber depositado en mí su voz en estas jornadas.

Voy a tratar de ser muy respetuosa con el tiempo, y puesto que sólo tengo quince minutos, más que profundizar, voy a apuntar algunos temas, esperando que todo lo que se me quede en el tintero sirva posteriormente para el debate y para las aportaciones que puedan hacer los presentes en la sala.

Quisiera empezar diciendo que estoy totalmente de acuerdo con dos elementos que se han planteado en esta Mesa: debemos huir de las generalizaciones y debemos huir de las extrapolaciones. Antes de describir cual es la realidad de la escolarización de los inmigrantes, quiero hacer alguna consideración previa, pero sobre todo quiero apuntar qué es lo que se puede hacer y por dónde podríamos caminar.

Un primer elemento que quiero plantear a todas las personas que están en esta sala son todas las consideraciones que tienen que ver con el modelo migratorio que tenemos en España. Normalmente, escuchamos que en pocos años España se ha convertido en una sociedad de inmigración, cuando recientemente era una sociedad de emigración. Decimos esto con todo cariño, pero reflexionamos poco sobre lo que ello significa. Entre otras muchas circunstancias, esto significa que en poquísimos años España tiene un modelo migratorio que nada tiene que ver con los modelos en los que nos referenciamos normalmente, como son el modelo alemán, el francés, al austriaco o el suizo. El modelo migratorio español tiene mucho más que ver con el modelo mediterráneo de inmigración, al que también pertenecerían el modelo portugués, el italiano o el griego. Estos modelos tienen tres o cuatro elementos muy importantes, muy característicos y, sobre todo, inciden mucho en el sistema educativo. Me voy a centrar en tres de ellos.

En primer lugar, en muy pocos años hemos tenido una gran llegada de inmigrantes. Por ejemplo, la llegada de inmigrantes a la Comunidad de Madrid —que es la comunidad que más ha vivido este fenómeno— ha sido tan importante en un período de tiem-

po tan corto que ahora mismo tenemos barrios con unos porcentajes similares a los que pueda haber en algunas ciudades europeas, pero con una diferencia, y es que en estas ciudades europeas los inmigrantes han llegado en períodos de tiempo mucho más largos.

El segundo elemento importante que tenemos que considerar es la heterogeneidad de los colectivos inmigrantes que han llegado a España. En el modelo alemán, en el que tanto nos referenciamos, hay unos colectivos importantemente mayoritarios e importantemente definidos. La heterogeneidad de los colectivos que llegan a España, Italia, Portugal y Grecia es muy amplia. En la Comunidad de Madrid viven comunidades de prácticamente todo el mundo, tenemos un amplio número de comunidades de otros países importantemente significativo, es decir, cuando pensamos en lo educativo no nos podemos dirigir sólo a un colectivo, sino que tenemos una amplia gama, una heterogeneidad.

Un tercer elemento, muy específico del modelo mediterráneo, es la irregularidad. El número de irregulares que tenemos en España, en Portugal o en Italia no es equivalente ni existe como colectivo que se pueda extrapolar a lo que existe en Alemania, en Francia, en Suiza o en Austria.

Estos elementos son fundamentales a la hora de enfrentarnos al hecho educativo, y voy a centrarme ahora en consideraciones generales que ya tienen más que ver él.

Un elemento específico de la escolaridad es la concentración de los inmigrantes en el sistema educativo español, que se puede caracterizar en dos aspectos. En primer lugar, hay una concentración geográfica que, como nos diría cualquier estudioso de las ciencias sociales si estuviera en la sala, es equivalente a la que existe en Berlín en Kreuzberg o en París en la periferia. Esta concentración geográfica es una característica común, que compartimos y que viene dada por la carestía de la vivienda o por lo que se llama la red migrante y por la atracción que supone el lugar donde ya viven inmigrantes para los que llegan nuevos.

En el sistema educativo español tenemos una característica muy específica que es la doble red, la red pública y la red privada concertada, que define la concentración del alumnado en unas zonas, específicamente en unos centros y mayoritariamente en los centros públicos. Esta concentración además no es homogénea, y aquí tenemos un gran debate. Si nos remitimos a los estudios que han hecho el INCE —si vais a la página web del INCE veréis que en febrero publicó los datos de escolarización de inmigrantes—, el colectivo IOE, la propia confederación sindical de Comisiones Obreras o el propio Con-

sejo Escolar del Estado o a los datos que van a aparecer en el primer informe de este Consejo Escolar, se observa una concentración: aproximadamente el 75% de los extranjeros se escolarizan en la escuela pública y el resto en la concertada. Aquí está el gran debate social.

Por otra parte, en unos momentos hablamos de inmigrantes y en otros momentos de extranjeros. Esto nos lleva a otro de los elementos que deberíamos considerar a la hora de abordar este tema, que es de qué estamos hablando cuando hablamos de inmigrantes. Es una pregunta que hago a la sala.

La heterogeneidad es amplísima en nuestras escuelas y es una característica que tenemos que tener en cuenta a la hora de desarrollar medidas educativas. Hay heterogeneidad por procedencia, por nacionalidad, por lengua de origen, por nivel socioeconómico, por formación previa, por características étnicas y por un elemento que aparece una y otra vez y que Marcela ya ha apuntado en su intervención, que es el proyecto migratorio en sí, la realidad migratoria, que es muy diversa y que no es homogénea según el colectivo. Si hiciéramos un análisis fino veríamos que no es lo mismo la realidad de los marroquíes en Madrid que la realidad de los polacos o la realidad de los chinos, igual que ninguno de estos tres colectivos tienen el mismo tipo de proyecto migratorio, ni las mismas características familiares, ni las mismas capacidades de acceder a la regularidad.

Otro elemento es el de la identidad migrante. Marcela ya ha explicado bastantes de los elementos que la construirían, pero quisiera plantear algunos elementos problemáticos y discrepar de la presentación inicial manifestando lo siguiente: estoy totalmente de acuerdo y me parece fundamental que partamos de que los que emigran son los individuos con más iniciativa de las sociedades, pero también es verdad que los niños, los hijos, no son inmigrantes sino inmigrados. En España hay muy poquitos estudios sobre este tema. Me remitiré al realizado por France, que es una compañera que ha hecho estudios que han sido publicados por la Ofrim. En él aborda los resultados escolares del alumnado inmigrante, y las conclusiones que obtiene son muy similares a las de otros países. En general, por alguna causa, el alumnado inmigrante obtiene peores resultados escolares, aunque luego podríamos descender a las particularidades: las nacionalidades, el nivel socioeconómico de la familia, la situación de regularidad, de irregularidad o de desempleo, etcétera. Éste es un elemento que planteo para la reflexión.

Un elemento más a considerar, al que nos referimos continuamente, es la cultura. Me voy a referir a la cultura desde la perspectiva del proyecto migratorio y sin sobre-

dimensionarla. Sinceramente, desde la perspectiva de la escuela, no creo que haya nadie inintegrable; por eso me hice maestra. Si hay algo que tiene la escuela es que cree en la persona y en que a través de la educación todos podemos ser integrables. Me interesa la cultura desde la perspectiva educativa y desde el proyecto migratorio, porque según el proyecto migratorio las resistencias a la escuela serán mayores o menores. Me explico: Si el proyecto migratorio —que en la mayoría de los casos es ideal— tiende a la permanencia en el país receptor, será más receptivo a la integración y valorará la escuela como elemento de progreso para los hijos a futuro, pero si el proyecto migratorio es breve y se basa en la idea de retornar en poco tiempo, evidentemente habrá más resistencia. Además me voy a referir a un elemento que generalmente descuidamos, que es la cultura escolar, la cultura que todas las personas tienen por el hecho de haber estado escolarizadas o no en su país de origen. Esta cultura escolar, que muchas veces no valoramos, tiene que ver con las metodologías, con los estilos de aprendizaje, con los ritmos y, por supuesto, con la lengua y con la diversidad de la demanda educativa. Deberíamos avanzar propuestas concretas que trataran de dar una respuesta global al alumnado inmigrante en nuestras escuelas.

Antes de llegar a la escuela, hay que tener en cuenta un primer elemento fundamental, sin el cual no vamos a poder hacer mucho más que una labor paliativa. Se trata de una serie de medidas específicas, que tienen que ver con la escolarización del alumnado y que son específicas porque nuestro sistema educativo tiene características específicas que no nos permiten extrapolar lo que se ha hecho en otros países. Estas medidas tienen que ver, en primer lugar, con una escolarización equilibrada, que evite o corrija las excesivas concentraciones que tenemos actualmente en España, particularmente en Madrid y específicamente en algunas zonas y en algunos centros. En este sentido son fundamentales los planes de acogida. Como no tengo tiempo, no me voy a detener en ello, pero lo dejo apuntado. Existen ya numerosas experiencias. Deberíamos tener una página web o un lugar de encuentro donde compartir y estudiar esas experiencias que se están realizando. En cualquier caso, los planes de acogida no son puntuales, sino que tienen que abarcar toda la actividad del centro durante todo el tiempo.

Un segundo grupo de medidas educativas específicas, en las que sí me interesa detenerme, tiene que ver con la lengua. La diversidad existente nos exige una gran imaginación para definir muchas medidas diversas, que se adapten a las necesidades educativas de los distintos colectivos y de los diversos alumnos concretos. En este sentido, en todos los centros en los que se escolaricen inmigrantes deberían existir aulas específicas de integración escolar de cara a favorecer la integración de los alumnos. Esas aulas tienen que

estar en el centro en el que estén escolarizados los alumnos, tienen que ser aulas de referencia, con tutorías de referencia y grupo de referencia desde el primer momento, pero además tienen que ofrecer el tiempo suficiente para que el alumno aprenda la lengua y las habilidades socioeducativas que le den la posibilidad de integrarse realmente en el entorno. Asimismo, es fundamental que hagamos una deconstrucción y una posterior construcción del *curriculum*, porque si en las escuelas tenemos una situación multicultural, tendremos que reconstruir el *curriculum* para que sea multicultural. Para completar esto, hay que arbitrar medidas externas de apoyo a la escolarización, como pueden ser la información y la formación de las familias o medidas que favorezcan la relación con el entorno. Estas medidas externas tienen que ver con los servicios sociales, porque la escuela por sí sola no va a conseguir una sociedad intercultural, ni va a resolver todos los problemas de las familias.

Termino diciendo que no creo que esto sea una utopía. No creo que tengamos que traernos aquí —como se escucha por ahí— el modelo austriaco o el ginebrino. Durante el período de la transición, la sociedad española demostró su capacidad para crecer y para elaborar un modelo social y político único. En este momento, en España tenemos que ser capaces de elaborar un modelo específico, que sea adecuado a la realidad migratoria española.

Por **D.^a Sakina Souleimani**

Servicio de Mediación Social Intercultural del Ayuntamiento de Madrid.

Presentación: ¿Qué es el SEMSI?

El servicio de Mediación Social Intercultural (SEMSI) es un programa de intervención, patrocinado mediante convenio del área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid y la Fundación General de la Universidad Autónoma de Madrid, cuyo objetivo general es favorecer la integración social de la población inmigrante residente en el municipio de Madrid mediante la filosofía y la metodología de la mediación de y más específicamente de la mediación intercultural.

El SEMSI es un recurso profesional operativo en los 21 distritos de la capital, y que está atendido, en la actualidad, por un equipo formado por 30 mediadores de 18 nacionalidades.

La necesidad de abordar la problemática y la atención de la población de origen extranjero residente en la ciudad de Madrid, cuyo volumen y diversidad se iba incrementando año tras año, y sobre todo la necesidad de superar las dificultades de acceso a los recursos públicos, de potenciar su participación social y de disponer de un adecuado conocimiento de las carencias, problemas y necesidades de ese segmento de la población, todo ello de cara a seguir su plena integración, fueron los motivos que llevaron al área de Servicios Sociales a plantearse la puesta en marcha de una iniciativa de este tipo.

Aunque el servicio de Mediación Social Intercultural no pertenece al área de Educación y Cultura, desde su puesta en marcha dedica una gran parte de tiempo a este campo que es el educativo por dos razones esenciales que son:

1. Desde los Servicios Sociales hay distintas colaboraciones que se están llevando a cabo, tanto con el área de Educación como a nivel de centros educativos a través de los centros de los servicios sociales.
2. Desde el programa de prevención y familia se atiende a familias en general, quien hacen demandas distintas y entre ellas, muchas tienen que ver con el ámbito escolar. Por lo cual consideramos que un trabajo en coordinación con los profesionales del ámbito educativo permitiría una intervención integral que siempre es la óptima para lograr los objetivos planteados desde las distintas partes.

El SEMSI colabora con distintas instituciones educativas: con la comisión de absentismo para tratar de orientar a los profesionales sobre las razones que pueden llevar a un alumno a no acudir a la escuela y facilitarle el contacto con la familia cuando se hace difícil el acercamiento. Con los técnicos de educación para el acercamiento a los centros educativos y fundamentalmente con los centros educativos. Con estos últimos, la intervención se desarrolla a tres niveles: de claustro, de padres y de alumnos.

Consideramos, desde nuestro servicio, que para una intervención completa es necesario colaborar con toda la comunidad educativa.

— A nivel de claustro:

La colaboración de los mediadores consiste en aportar y facilitar a los profesores una aproximación a las distintas culturas de los principales colectivos que conviven actualmente en España y especialmente en Madrid.

Esta aproximación consiste en proporcionar a los profesionales aquellos aspectos que nos parecen fundamentales, necesarios y útiles como herramienta de trabajo para el profesor; para atender a un aula multicultural, estos aspectos son en línea generales: el concepto de la familia, los sistemas educativos de países de origen, el uso de los espacios públicos etc.

— A nivel de padres y madres:

Los mediadores colaboran con las asociaciones de los/las padres y madres y con las familias creando, cuando no existe, puente entre ellos y el centro educativo que en muchas ocasiones tienen dificultad en establecer. Organizan grupos de información durante los cuales les informan sobre el sistema educativo español y los diferentes recursos existentes. Por otra parte, trabajan con los padres para que se impliquen en el seguimiento escolar de sus hijos, facilitándoles herramientas para lograrlo.

— A nivel de alumnos:

Los mediadores facilitan a los centros educativos materiales, recursos que los docentes puedan utilizar en sus aulas para trabajar la diversidad, la multiculturalidad con el fin de lograr una interculturalidad.

La diversidad en el Estado español no es un hecho producido por la inmigración. Siempre ha existido diversidad de lenguas y de lenguajes, niños venidos del campo a la ciudad, maestros urbanos trabajando en escuelas rurales, niños de clase trabajadora con niños de clases acomodadas, niños de familias de origen andaluz, gallego, etc. La presencia hoy en los centros educativos de cada vez más niños y niñas de otros orígenes culturales (gitanos, árabes, beréberes, wolof, fang, ecuatorianos, colombianos, chinos, y tantos otros...) que en algunas escuelas llegan al 80% del alumnado, no ha hecho más que revelar la existencia de una escuela monocultural con una orientación fuertemente homogeneizadora.

La inmigración constituye efectivamente un problema si la tratamos como tal, si la observamos desde un solo ángulo, si consideramos que otras culturas suponen un hándicap que impide el desarrollo de una asignatura dentro de un aula. Si pensamos que el hecho de tener a alumnos que provienen de otros sistemas educativos nos impiden avanzar.

En definitiva, hoy en día, los profesores y los centros educativos en general necesitan más apoyo para atender a un aula que ha cambiado de público. Necesitan herramientas nuevas para trabajar con la actual, empezando con la formación de los docentes en estos aspectos.

COLOQUIO SOBRE LA PRIMERA MESA REDONDA

El señor **MODERADOR** (D. Vicente Riesgo, Presidente del Foro Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid): Ha habido muchos planteamientos, muchos enfoques epistemológicos diferentes y muchos temas en los que se puede profundizar y que, seguramente, han dado pie a que haya muchos interrogantes en sus cabezas. No los vamos a poder debatir todos aquí porque, además, parece que están un poco cansados, ya que ha sido una sesión larga. De todas maneras, las filas están bastante llenas y seguro que se les habrán planteado cuestiones, comentarios u objeciones. Por tanto, estamos abiertos para todo tipo de intervenciones, con la única condición de que sean breves.

Tienen la palabra.

El señor ____ : Buenas tardes. Quería hacer referencia a un aspecto que no se ha mencionado y que se suele mencionar poco. Todo el desarrollo del hecho educativo ocurre, en un gran porcentaje, entre iguales pero no se ha hecho referencia a los estudiantes, a la población de alumnos indígenas, autóctonos. A mí me parece que la educación compensatoria y la educación hacia la interculturalidad tendrían que tener en cuenta al alumnado indígena y no sólo al inmigrante.

La señora doña **RAQUEL MONTELLANOS**: Intervengo brevemente para señalar que me ha parecido interesante, no sólo la ponencia del señor Azurmendi, sino también las ponencias de las personas que están en la mesa en este momento. Sin embargo, quisiera destacar la ponencia de doña Marcela Ulloa. Desde mi punto de vista, ha bajado a lo concreto, a esa reflexión profunda de cuáles son los procesos emocionales y afectivos que vive el inmigrante y su familia. Estos niños que tenemos en las escuelas acusan muchas veces esas contradicciones de la sociedad de acogida que los padres no saben elaborar y que la institución educativa, debido a las prisas, al poco tiempo, a que la organización y la planificación de los centros no lo permite, a que el tutor o la tutora siempre están cargados de trabajo o a que el equipo psicopedagógico tiene unas tareas asignadas ya, no tiene posibilidad de dar un espacio para esa elaboración. No me estoy refiriendo a que nos situemos como apartados clínicos de apoyos terapéuticos; sin embargo, me ha parecido muy interesante el abordaje que ha hecho Marcela de los duelos migratorios. El concepto de duelo para los adultos que viven en una sociedad de consumo es, por ejemplo, el duelo de no haberse comprado algo que se quiere, pero ese duelo que supone dejar la familia, el contexto lingüístico, las amistades, la tierra y asumir otros duelos me da la impre-

sión de que no se trabaja lo suficiente y que no se hace esa reflexión porque no hay quién la haga en los centros educativos.

Por tanto, me gustaría preguntar a Marcela si esta reflexión está escrita y puede ser transmitida o si hay algún medio que ella pueda ofrecer. Yo trabajo en el sector de Latina, Centro Arganzuela, Carabanchel, en un equipo psicopedagógico y hay unas carencias muy importantes y significativas.

Muchas gracias.

El señor **MODERADOR**: Muchas gracias.

Siguiente intervención.

La señora doña **MARÍA DOLORES**: Buenas tardes. Mi nombre es María Dolores, soy profesora de Educación Compensatoria desde hace trece años y trabajo en la zona de la Villa de Vallecas. Se dice que en todos los sitios uno aprende algo. Hoy me voy a casa sabiendo que muchos de los que nos dedicamos a la docencia compartimos muchas de las cosas que se han dicho desde la mesa. Pero Isabel Galvín ha puesto el dedo en la llaga y Sakina Souleimani se demandaba si el problema era la diversidad. Muchos educadores no pensamos que la diversidad sea un problema, al contrario. En las aulas damos la bienvenida de la mejor manera que podemos y que sabemos a todos aquellos que llegan. El problema surge porque creemos que la integración no es escolarizar a un montón de chavales y darles la bienvenida, pero desde la Administración es lo que hasta ahora se ha hecho patente. Creemos que integrar es dar a cada uno las oportunidades que necesita y para ello necesitamos recursos. Los recursos no significan llenarnos un aula de informática; los recursos no son concedernos cadenas de música espectaculares; los recursos son mano de obra, que es lo que nos falta, pues es imposible que la persona que está en el aula atienda a esa gran diversidad porque se ve desbordada. La gran enfermedad que sufre el docente hoy en día es la frustración y tiene dos salidas: una es echarse las manos a la cabeza, gritar y exteriorizar lo que lleva y, otra, es la baja por frustración laboral, pues, al sentir que no sirven para nada y que no pueden solucionar el mundo, piensan que el mundo se solucione solo la vida.

Por tanto, comparto con vosotros muchas cosas, pero aquí hay muchas personas importantes que pueden dar muchas soluciones y una de ellas es que nos manden esos recursos humanos que necesitamos.

Muchas gracias.

El señor **MODERADOR**: Muchas gracias.

Tiene la palabra la siguiente interviniente.

La señora doña **MARISA**: Buenas tardes. Me llamo Marisa y doy clase de compensatoria en un instituto.

Quisiera insistir en lo que ha dicho la anterior interviniente. Nos gustaría que llegaran más recursos humanos. Tenemos mucha ilusión por este programa de compensatoria porque es muy útil, muy práctico y muy gratificante y no estamos cansados en absoluto; yo no me siento nada frustrada en el programa, al contrario, los alumnos aprenden, son muy agradecidos y el trabajo es muy creativo. Pero hay algunos profesores que desconocen lo que es la inmigración y otros que no sólo desconocen, sino que rechazan. Son una minoría, pero existen en todos los claustros.

Por tanto, creo que desde la Administración —aquí hay muchos directores y supongo que algún inspector— se debería plantear este tema y que no seamos los profesores de compensatoria los que vayamos al claustro, como si fuéramos la madre Teresa de Calcuta, a decirles que ese niño es muy majo, que viene de Rusia y que no sabe español, pero que es inteligentísimo. Eso no es serio. Hay que plantearlo desde el claustro, desde la comunidad educativa y no desde el profesor de compensatoria.

Nada más y muchas gracias.

El señor **MODERADOR**: Voy a dar la palabra a los siguientes intervinientes que la han solicitado y, después, la mesa tendrá la palabra para responder.

El señor don **JESÚS IBÁÑEZ**: Buenas noches. Soy Jesús Ibáñez, padre representante de la CONFAPA. A los padres nos preocupa mucho una cuestión, que es la escolarización equilibrada de los alumnos con necesidades y, entre ellos, estarían la mayor parte de los inmigrantes, ya que están en una situación desfavorecida. La cuestión es que esa escolarización no se ha dado y los guetos siguen creciendo. El Consejo Escolar del Estado alertaba sobre el problema de esos guetos e, incluso, el profesor Fernández Anguita hablaba de los centros burbuja que se van a crear, y esto creo que es muy grave. Además, los padres hemos denunciado ante la Fiscalía que no se han cumplido leyes orgánicas referentes a

esa escolarización, como la disposición adicional segunda de la LOPEG. Pero poco se ha hecho porque los guetos siguen creciendo, y no en la periferia, sino en Madrid, en barrios como Chamberí y, sobre todo, en el centro. Lo curioso es que los guetos están en los centros públicos y se destinan pocos recursos. Esto parece que responde a un modelo segregador de la educación, frente a un modelo integrador y comprensivo, que se estaba defendiendo y llevando a cabo en estos últimos años. La LOCE está en esta línea, lo cual empeora terriblemente la situación de los desfavorecidos y, sobre todo, de los inmigrantes.

También me gustaría señalar que la escolarización de la inmigración se ha utilizado como ariete para dismantelar la escuela pública, y esto es muy grave. De esta forma, la escuela pública queda como subsidiaria de la escuela concertada. También hay centros concertados que tienen guetos, y esto es todavía más grave. Ahí está su cuota.

Me gustaría preguntar si es posible hacer reversibles esos guetos y que haya una escolarización equilibrada, porque la política educativa nos da pocas esperanzas para que eso se produzca con este modelo selectivo que se está implantando desde el neoliberalismo y desde políticas conservadoras, donde lo más importante es la competencia, el esfuerzo individual y no el esfuerzo para estar con los demás. Hay muchas estrategias para llevar a cabo esa atención a la diversidad, que quiere decir escuela para todos y de todos, pero lo más grave es que se están creando centros discriminatorios, centros de primera, de segunda y de tercera, y la mayoría de los inmigrantes van a los de tercera. Esto es muy grave. El Estado debería tomar conciencia porque para llevar a cabo este modelo integrador vamos a precisar muchos años y tenemos que llegar a un acuerdo para encauzar toda esta problemática. Y hay que decir, como decía Fernández Anguita, que en todos estos años de gran crecimiento económico habría que haber invertido en educación, pues era el momento adecuado, y, desgraciadamente, no se ha hecho. Al contrario, ha sido menor la inversión. Hay que dar más a los que menos tienen y parece que eso se ha hecho al revés.

Muchas gracias.

El señor **MODERADOR**: Muchas gracias. Les rogaría un poco de brevedad en las intervenciones para que podamos hablar todos.

Tiene la palabra el siguiente interviniente.

El señor ____ : Quisiera apuntar que me dedico a la educación de personas adultas y que, al no ser obligatoria su escolarización, con frecuencia nos encontramos con que exceden la ratio, pero como acaban de llegar a nuestro país, o los dejamos en la calle o los aceptamos. Por tanto, la calidad de la enseñanza se deteriora y los grupos están masificados. Necesitamos recursos, como ya se ha comentado, de personas, y no sólo ordenadores o materiales.

El señor **MODERADOR**: Muchas gracias.

Tiene la palabra el siguiente interviniente.

El señor **M'BAREK**: Buenas noches. Me llamo M'BAREK IGHFINOU. Intento enseñar —aunque todos los que intentamos enseñar no enseñamos nada— a darles el gusto para aprender. Creo que deberíamos empezar a conocer a nuestros alumnos porque, en realidad, no los conocemos. Lo que intento desde la coordinadora de inmigrantes de Fuenlabrada es dar apoyo escolar, dar clases de español para chinos a menores no acompañados y a adultos y tenemos también clases de alfabetización para mujeres. Hemos constatado que la falta de participación de las familias en las escuelas por distintos factores, la responsabilidad de crear un clima por parte de las escuelas y de la sociedad de acogida, y la atención por parte de la dirección y del profesorado se puede mejorar con la colaboración del servicio de mediación. Hasta hoy, hay una mala comunicación y para mejorarla debemos tener contactos con las APA para formar e informar a las familias en general. Repito que se puede dar apoyo a través de los mediadores interculturales.

Muchas gracias.

El señor **MODERADOR**: Muchas gracias por todas estas intervenciones.

Tienen la palabra las señoras ponentes. Podríamos empezar por doña Marcela Ulloa, a quien le han hecho una pregunta muy concreta.

La señora doña **MARCELA ULLOA**: Muchas gracias por el comentario. Estoy de acuerdo con que hay que tocar el tema de los duelos migratorios, pues hay un vacío en ese sentido, pero no es que no se trabaje, sino que falta la articulación de estos temas con las actividades concretas en el ámbito migratorio. Desde la psiquiatría y desde el trabajo social se vienen realizando estudios o indagaciones en este aspecto, lo que falta

es la articulación con las intervenciones directas y, como usted ha mencionado, cómo retomar ese tema en todo lo que tiene que ver con el ámbito educativo.

Por otra parte, aquí tengo contactos directos y se los puedo pasar posteriormente. Por ejemplo, en referencia al tema del duelo migratorio, se está trabajando directamente desde Barcelona en un centro de atención psicológica a personas inmigrantes con el profesor Joseba Achotegui.

La señora doña **ISABEL GALVÍN**: Yo no tengo habilidades para resumir un tema como éste en quince minutos, ni en cinco, ni en tres, pues es un problema muy complejo y con muchas aristas, pero me gustaría decir una cosa. Hay una falta de trato en los centros educativos sobre aspectos como el del duelo, que me parece interesantísimo, necesario e imprescindible. Necesitamos recursos humanos y reconocimiento de los tiempos de los profesores, de las profesoras y de los trabajadores de los centros, porque construir un duelo y reconstruir, elaborar y hablar sobre elementos como éstos es algo muy complejo. También necesitamos formación inicial del profesorado, porque todavía no nos hemos metido a cambiarla para adaptarnos a la nueva realidad social y educativa, formación continua y formación permanente en los propios centros con los compañeros y con los iguales. Si esto no existe, seguiremos donde estamos actualmente y este tema sale porque hay compañeros y compañeras, como los que se han manifestado en la sala con voluntad, con militancia —permitidme la palabra— y con interés y motivación, pero para hacer esto de una manera sistemática, científica y rigurosa necesitamos recursos humanos, materiales y recursos en forma de "tiempos", que se reconozca esta función dentro de nuestro horario laboral.

Por otra parte, es verdad que a mí no me ha dado tiempo a apuntar en ningún momento el tema de la interculturalidad en sentido amplio. Comparto plenamente que ha estado ausente el alumnado autóctono. Los programas de intervención educativa en un centro tienen que ser con los inmigrantes y con el alumnado autóctono: los planos de acogida, los desarrollos curriculares o el trabajo desde las perspectivas de las transversales. Cuando trabajamos en perfiles específicos, como los alumnos mediadores o los alumnos ayudantes, de los que no se ha hablado porque no ha habido tiempo pero que son figuras necesarias en los centros, tenemos que hacerlo con la población mayoritaria y con la población minoritaria.

Y enlazo con la tercera cuestión que quería comentar. El problema que tenemos en el mapa de escolaridad en Madrid es que hay centros en los que no hay minorías inmi-

grantes, sino mayorías, y en los que no hay multiculturalidad, sino centros donde mayoritariamente hay una sola cultura. En Lavapiés tenemos centros donde hay un 80 o un 90% de población ecuatoriana. Por tanto, estamos hablando en muchos casos de modelos monoculturales. Cualquier política migratoria y cualquier política educativa en España, en Madrid, tiene que atender como elemento fundamental la escolarización y tiene que desarrollar medidas que corrijan la realidad que tenemos. Esta realidad es una realidad segregada, con centros educativos con una excesiva concentración —sabéis que no me gusta hablar de guetos pues los expertos de las ciencias sociales cuando hablan de guetos hacen un detalle muy exhaustivo de qué significa un gueto en el sentido técnico científico— que hay que corregir porque eso va a significar un modelo de sociedad también segregada, poco cohesionada y no es el modelo de sociedad del que habla nuestra Constitución. Por tanto, son totalmente necesarias medidas de escolarización; cualquier política educativa que quiera abordar este tema y que obvie la escolaridad, estará obviando una de las realidades más específicas de nuestro sistema educativo.

Para finalizar, se ha citado la obligatoriedad. Hay que pensar, y lo ha dicho Marcela al principio, que sin conocer la Ley de Extranjería no podemos ser realmente conscientes de cómo se va a desarrollar la escolaridad en los centros. La Ley de Extranjería habla de derecho a la escuela para las etapas obligatorias; por tanto, las no obligatorias quedan fuera y, en definitiva, al albur de las comunidades autónomas, de los ayuntamientos, etcétera, que, a pesar de que lo están haciendo, para esas etapas no obligatorias siempre hay menos recursos. No podemos descontextualizar la escuela de los marcos de políticas migratorias que existen en España y creo que ha llegado el momento de que no tratemos la inmigración como un fenómeno coyuntural. Tenemos datos y estudios muy rigurosos que nos conducen a pensar que no va a ser un fenómeno pasajero en España, sino que va a ser estructural, que va a seguir creciendo y que, además, es el fenómeno que nos sitúa ante uno de los grandes retos o el más complicado del siglo XXI.

El señor **MODERADOR**: Tiene la palabra doña Sakina Souleimani.

La señora doña **SAKINA SOULEIMANI**: Mis compañeras han resumido lo que yo iba a decir y únicamente quisiera contestar a la interviniente que hablaba sobre la integración.

Efectivamente, eso no es un trabajo de integración. Yo diría que la palabra integración, junto con la de emigrante, asimilación, etcétera, son palabras que se han cargado de tantas connotaciones que nosotros desde nuestro servicio estamos tratando de

utilizar otras. Hablamos de adaptación y también, cuando nos referimos a vosotros, a los profesionales del ámbito educativo, de la motivación. Es necesaria la motivación de los alumnos, pero antes es necesaria vuestra motivación y, sinceramente, ya que estamos en un ámbito educativo familiar, entre profesores docentes, tanto de institutos como de colegios, ¿por qué no decirlo?, os falta motivación. Hay resignación en algunos centros, aunque cuando nosotros vamos a trabajar muchas veces nos encontramos con experiencias bonitas e interesantes —mañana, quizás, veréis algunas de ellas— y desde 1998 estamos pidiendo la especialización de los mediadores y estamos preguntando por qué no hay mediadores educativos. Este año ya se están formando mediadores socioeducativos. Es uno de los recursos necesarios en los centros educativos para empezar a tener ese apoyo y, después, poder tener una formación.

También está el asunto de la sensibilización y de la concienciación. Estamos hablando de alumnos de origen extranjero y de alumnos inmigrantes y ¿dónde están los alumnos españoles y los alumnos autóctonos? Es necesario trabajar con el conjunto del aula y del colegio; es necesario intentar verlo como un conjunto donde hay familias, personas, y niños que mañana serán ciudadanos de este país.

Muchas gracias.

El señor **MODERADOR**: Tiene la palabra la señora Marcela.

La señora doña **MARCELA ULLOA**: No sé si ustedes notaron que cuando yo estaba interviniendo he tratado de hablar todo el tiempo de personas migrantes y no de personas inmigrantes. Esto es una elaboración que se está haciendo de todo el tema migratorio. Las personas migrantes no solamente son migrantes en su condición de inmigrantes, en su condición del estado de llegada, sino que también se deben asumir en su condición de migrantes. Por tanto, cuando hablamos de población migrante estamos reconociendo que se trata de personas que están en la sociedad de acogida, pero que vienen con todo un bagaje cultural, personal, afectivo y psicológico de su sociedad de origen. Con lo cual, en relación con todo el tema del duelo migratorio, hay que unir los dos aspectos.

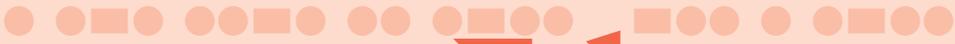
El señor **MODERADOR**: Muchas gracias.

Hemos llegado al punto final y les agradezco su atención.

En el debate han salido aspectos muy importantes y voy a subrayar un par de ellos. Me parece clave la insistencia que se ha puesto en el tema de los recursos humanos. El voluntarismo y la buena intención no bastan. Ésta es una aportación clave que ha salido de este debate; hay que invertir en recursos humanos, porque la integración es algo bello y lindo, pero cuesta dinero y los dineros se tienen que ver reflejados en programas y en memorias económicas. También se ha hablado de un aspecto que me parece trascendental y creo que podemos aprender de los errores ajenos. Acaba de salir publicado un estudio en un país importante del centro de Europa donde se pone de relieve que hay una alta correlación entre concentración de niños inmigrantes en escuelas a partir de un 20% con un índice elevado de fracaso escolar. También me parece que es muy importante subrayar la importancia de la comunicación entre todos los agentes, que ustedes han subrayado en sus intervenciones.

Les animo a que sigan pensando, aunque sea duro, duela y no sea fácil. Adelántense a los acontecimientos, piensen que en sus manos está el futuro de esta sociedad madrileña. Los verdaderos problemas y las aporías de la inmigración vendrán en la segunda y en la tercera generación. Ustedes tienen una gran responsabilidad, aunque no les podemos dejar solos. La sociedad y la política les tienen que acompañar. En este sentido, también les ofrezco todo mi humilde apoyo como presidente del Foro Regional de la Inmigración.

Muchas gracias por su atención.



Educar



para la



intercultu-



ralidad



Sábado 8 de marzo de 2003

2.^a PONENCIA

Educación para la interculturalidad

Por **D.^a Victoria Camps Cervera**

Catedrática de Ética en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Educar para la interculturalidad

Quiero empezar haciendo una aclaración conceptual sobre el título "Educar para la interculturalidad". Celebro que se haya establecido ese concepto de interculturalidad en lugar de otro, que fue con el que se inició el debate, que es el de multiculturalismo. El fenómeno multicultural empieza en Estados Unidos —como casi todo—. Es un cambio que se produce casi inmediatamente después de la conquista de los derechos civiles por parte de la comunidad negra. Ustedes recordarán a Martin Luther King y el discurso famoso *I have a dream*, donde se recogía el comienzo de la Constitución de los Estados Unidos que dice: "Reconocemos como evidente que Dios ha hecho a todos los hombres iguales". Esta idea le lleva a King a soñar que algún día sus hijos —que en aquel momento eran niños— irían de la mano de niños blancos. Esto ocurre en los últimos años de la década de los sesenta, y hacia los años setenta empieza el fenómeno del multiculturalismo que es recogido también por una teoría de filosofía moral y política que se llama comunitarismo. El multiculturalismo ya no reclama tanto los derechos civiles de las personas como individuos, sino que reclama los derechos culturales. Es el derecho del afroamericano a ser afroamericano; no el derecho del individuo a ser reconocido como individuo que tiene unas prerrogativas y unos derechos: los afroamericanos no quieren ser americanos, sino afroamericanos, y quieren distinguirse de la comunidad americana porque tiene un distintivo peculiar: son blancos y cristianos. El multiculturalismo también empieza como un fenómeno de reivindicación de religiones distintas, los mismos afroamericanos reclaman un islamismo que renace en aquel momento. El fenómeno multicultural se extiende a campos muy diversos, como el del feminismo, pues la cultura femenina es vista como una cultura que reclama también su diferencia con respecto a la cultura masculina. Y se extiende a las reivindicaciones de los colectivos homosexuales que piden les sea reconocida su especial sexualidad. Es decir, es un cambio sintomático de lo que vendrá después y en donde se reivindican derechos y libertades, no tanto a partir del individuo, sino desde una determinada colectividad.

En el plano filosófico, como decía antes, esto se refleja en una filosofía, que tiene muchas virtudes pero también muchos peligros, llamada comunitarismo. El comunitarismo critica al liberalismo, que es la filosofía que se ha impuesto en el mundo occidental desde la modernidad, por la abstracción de sus principios, ya que proclama y defiende los derechos humanos como derechos universales, esto es, genéricos y abstractos, derechos, en consecuencia que dejan fuera a mucha gente. La gran máxima que sirve de base a los derechos humanos, "todos los hombres nacen libres e iguales", ha dejado fuera a la

mujer durante siglos, ha dejado fuera a los trabajadores, ya que, en un principio, los únicos libres e iguales eran los propietarios. El comunitarismo, precisamente viene a criticar la abstracción de los derechos humanos, no sólo porque son individualistas, pero individualistas formales, sino porque no consiguen la cohesión social que, en cambio, sí consigue la comunidad. Así, el comunitarismo, reivindica la comunidad frente a la sociedad atomizada y anónima, donde teóricamente todos los individuos tienen los mismos derechos, pero, en realidad, no hay forma de que nadie coopere con nadie ni de buscar un interés común.

Hago este preámbulo para decir que todo esto no está demasiado bien. El fenómeno multiculturalista y comunitarista, si bien en su primer momento sirvió de revulsivo para poner de manifiesto muchas deficiencias del liberalismo, es una propuesta que tiende a provocar la exclusión, a complacerse en las comunidades pequeñas y grupos endogámicos que se miran a sí mismos, que reclaman sus derechos, pero que excluyen al que no se reconoce en unas identidades que están definidas desde dentro y, normalmente, por intereses políticos. El multiculturalismo separa, en lugar de unir. Aunque el origen es reclamar unos derechos y conseguir una cierta cohesión comunitaria, desde la perspectiva de la gran sociedad —que es la que debemos mantener porque es una conquista moderna—, el multiculturalismo es excluyente. En este sentido, me gustan las precisiones que hace Giovanni Sartori en un libro que, si lo conocen y lo han leído, les extrañará que cite aquí, porque es un libro panfletario y, como tal, dice muchas cosas poco aceptables desde el punto de vista de los derechos universales y constitucional. No obstante, Sartori hace una precisión muy clara al indicar que no debemos ser multiculturalistas, sino pluralistas. El pluralismo, en efecto, busca la integración, mientras que el multiculturalismo tiende a la separación, a la segregación y a la exclusión. El pluralismo se basa, dice Sartori, en aquella máxima, que está presente en la ideología de la independencia de Estados Unidos, un país de inmigración, la máxima que dice *ex pluribus unum*, de la pluralidad hay que hacer una sola cosa, pero manteniendo la pluralidad, manteniendo las diferencias, aunque buscando una cierta integración a la que no podemos renunciar.

Por tanto, hay que hablar de pluralismo y de interculturalidad como conceptos que responden a la idea de una sociedad unida, a pesar de la diversidad interna, y desde el respeto a la diversidad. Esto es muy complicado —por eso estamos aquí y hay que hablarlo—. Es relativamente sencillo sostener que debemos mantener y cultivar unas identidades, pues basta definir las y las identidades sociales o culturales tienen una carga simbólica muy fuerte que, visceralmente, funcionan. Lo complejo es mantener la unidad y, al mismo tiempo, respetar las diferencias.

Para finalizar este primer apartado, diría que hay que propugnar lo que estamos diciendo desde el sistema y desde las comunidades educativas. En la LOGSE hay una expresión muy característica, que es "la atención a la diversidad". Parece sencillo, pero todos sabemos lo que cuesta llevarla a la práctica y ejecutarla. Significa atender al diferente y atenderle de forma diferente, porque la única forma de buscar la equidad —que no es lo mismo que la igualdad—, es *tratar diferente al diferente*. Por tanto, una cierta discriminación positiva —concepto ya tan corriente— es necesaria para la atención a la diferencia. El gran filósofo estadounidense, Jonh Rawls, fallecido hace unos meses y autor de una excelente *Teoría de la justicia*, ha sabido explicar muy bien que el Estado Bienestar y la justicia distributiva consisten en respetar y procurar la libertad de todos, procurar también la igualdad de oportunidades por el procedimiento de tratar mejor al que está peor, que para mí es el punto más importante. Se avanza en la igualdad de oportunidades dando más a los que están peor y tratando diferente al diferente. Por tanto, no hay que separar, sino integrar, pero por la vía de la discriminación positiva.

II

Vayamos ahora más directamente al tema de la educación: cómo compaginar educación y diversidad cultural; cómo hacer real en la educación la interculturalidad; cómo atender a las diferencias sin, al mismo tiempo —éste es el punto que más beligerantemente quisiera defender— renunciar a unos valores universales comunes.

Hoy hablamos a menudo de las dificultades que tenemos para transmitir y para inculcar valores éticos, esos valores universales a los que antes me refería y que luego especificaré un poco más —también hay valores universales que no son éticos y que son valores que están más ligados al sistema económico: la productividad, la eficacia o la rentabilidad—. Lo primero que voy a hacer es señalar unos cuantos puntos acerca de la existencia de esa dificultad, ya que parece que hoy estamos ante una crisis mayor que la de otras épocas y que nos cuesta mucho más inculcar valores éticos.

El primer obstáculo que nos encontramos es que en el contexto en el que estamos prevalece un sistema económico que entra en contradicción con valores tan básicos como la igualdad, la libertad, la solidaridad, el respeto al otro o la tolerancia. El sistema económico capitalista ha dado como resultado el llamado *homo economicus*, un ser egoísta, que sólo persigue sus propios intereses, y se atiene a una racionalidad básicamente instrumental: yo quiero esto y pongo los medios para conseguir lo que quiero, y

no tengo en cuenta para nada los intereses ajenos. El egoísmo y el hedonismo —que es la búsqueda exclusiva del placer y del bienestar— son características de una economía que produce para consumir y que entra en contradicción con otros valores que, por otra parte, también reconocemos. Por ejemplo, un valor bastante arraigado en nuestras sociedades es el de la preservación del medio ambiente. Ahora bien, ¿cómo hacer que la sensibilidad hacia el medio ambiente se traduzca en políticas y en comportamientos reales cuando estamos metidos en una economía, de acuerdo con la cual el sentido de la vida lo da el consumo? Si el consumir es básicamente lo que da sentido a la vida —y nos lo dicen la publicidad, las películas o la televisión—, ¿cómo podemos, al mismo tiempo, atender otros valores que lo que exigen es que ahorremos agua, que no despilfarraremos, que reciclamos, es decir, que conservemos y renovemos lo que ya tenemos sin pensar siempre en adquirir cosas nuevas? Aquí hay una contradicción del sistema. Yo siempre he rehuido las actitudes catastrofistas, que nos dicen que mientras no cambie el sistema nada podrá cambiar. El sistema es el que es, pero también hay que empeñarse en resolver la contradicción.

Otro obstáculo es que, si bien vivimos en comunidades democráticas, la democracia que tenemos no incita a la participación. La participación, incluso para votar, exige un esfuerzo, que el ciudadano rehúye. Es cierto que recientemente hemos asistido a una serie de manifestaciones y concentraciones ciudadanas —con el *Prestige*, la guerra de Irak—, que permiten abrigar la esperanza de que la falta de participación esté dando un vuelco. Eso ocurre, sin embargo, con temas espectaculares. La participación o la cooperación en los pequeños problemas del día a día es mucho más difícil. En realidad, se educa poco para la cooperación, que es lo que significa la participación.

Un tercer obstáculo al que quiero referirme, y que está más directamente relacionado con la interculturalidad, es el desconcierto en que nos encontramos ante las diferencias morales derivadas de diferencias religiosas y de costumbres. Un desconcierto que, quiero añadir, creo que es positivo. Ante muchos problemas, no sabemos qué tenemos que hacer ni cuál es la opción mejor, precisamente porque no somos homogéneos. Cuando éramos todos católicos, sabíamos lo que teníamos que hacer, nos lo decía la Iglesia, y no había que pensar más. Al dejar de ser el catolicismo la religión oficial y obligatoria, los estados laicos se encuentran ante una diversidad —ese pluralismo al que antes hacía referencia— que nos desconcierta: no sabemos hasta qué punto es legítimo aceptar ciertas diferencias, ciertas formas de vivir, de pensar o si hay que eliminarlas. El ejemplo del velo islámico es muy socorrido, pero es un buen ejemplo de algo que en el mundo occidental nos incomoda por lo que simboliza, y que nos desconcierta. No sabemos qué hacer cuando nos

encontramos ante costumbres que no son las nuestras y a las que, quizá, les damos unos significados que no son exactamente los que les dan dentro de esa cultura, porque los lenguajes son distintos. Tendemos a pasar de un universalismo a ultranza, es decir, a repetir que los principios hay que respetarlos porque estamos aquí y son nuestros principios, a un relativismo del "todo vale". Este desconcierto es hoy una de las grandes realidades que debemos conjurar.

Finalmente —y con esto no quiero ser exhaustiva porque hay muchos más problemas— hay una confusión y una manipulación de los problemas derivados de los movimientos migratorios, confusión que, muchas veces, se acoge a lo políticamente correcto, a decir que no debemos hablar de la inmigración como problema porque no lo es. Quizá no deba serlo, pero, hoy por hoy, la inmigración sí es un problema y, además, es un problema de pobreza; un problema económico. Los inmigrantes ricos no son inmigrantes, sino extranjeros, y con ellos nunca hay problemas ni de integración, ni de comprensión, ni de respeto, ni de nada; los árabes ricos son árabes y los pobres son moros. Por tanto, es un problema para el que hay que buscar soluciones diversas y, como todo problema, hay que intentar verle los aspectos positivos que puede tener. No tanto en el sentido de que está muy bien que vengan inmigrantes pues necesitamos su trabajo, sino pensando que la mezcla y el movimiento migratorio finalmente acabará siendo positivo para todos. Es una ocasión de aprender y de ampliar horizontes que nos enriquece. En este sentido, estamos muy lejos de integrar culturas distintas. Recuerdo haber leído que el presidente Clinton, en uno de los últimos discursos públicos que hizo antes de dejar la presidencia, dijo que estaba orgulloso de ser presidente de un país en el que, en diez años, no iba a haber una raza mayoritaria en el estado más poblado de Estados Unidos, en el de California. Habrá un momento en que en Europa no haya un colectivo mayoritario y estamos muy lejos de pensar en eso como algo a lo que hay que llegar con orgullo. Por tanto, hay que analizar bien el problema de la inmigración y hay que intentar que no se manipule ni se confunda, sino ver todas las virtualidades que tiene.

Teniendo en la mente todos estos problemas, creo que hay que pensar tanto en el *cómo* como en el *qué* de la educación para la interculturalidad: qué es lo que hay que enseñar y cómo hacerlo. Porque educar siempre es enseñar algo. Por tanto, hay que saber qué es lo que queremos enseñar. La filósofa Hanna Arendt lo dijo en un momento en que la educación empezaba a ser timorata, a temer que la educación se convirtiera en una intromisión indebida en la vida del otro. Pero el caso es que no se puede educar sin enseñar cosas. Los educadores, los que estamos en una edad en la que ya nos toca más enseñar que aprender, no tenemos más remedio que "mojarnos", que decidir qué es lo

mejor que queremos legar a las generaciones más jóvenes. Es un riesgo que hay que correr, porque si no, no se educa. La educación tiene que tener una sustancia y no limitarse a transmitir conocimientos instrumentales. Educar es también formar a las personas, intentar que sean de una manera y no de otra: que sean amables y no violentas, que sepan escuchar y no quieran tomar siempre la palabra, que reconozcan la autoridad de los mayores. Ese "qué" de la educación es fundamental, pero también lo es el "cómo". Puesto que siempre educar es de algún modo coaccionar al otro, llevarle en una dirección y no en otra, lo que hay que ver también es cómo se hace, es decir, cuál es el procedimiento adecuado. Me remito otra vez a los ejemplos de otras costumbres: podemos decidir que no queremos velos islámicos, o que sí los queremos durante un tiempo. La cuestión es decidir también cuál es el procedimiento democrático y justo para conseguir que aquellas personas que tienen unas costumbres acaben teniendo otras que nos parecen más correctas.

En pocas palabras, no podemos renunciar a los logros morales que hemos conseguido. A mí me parece una estupidez que se diga que los derechos humanos son derechos occidentales porque, en primer lugar, no es cierto —la tradición occidental tiene raíces orientales—, y, en segundo lugar, la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 es aceptada ya por muchos países de todo el mundo. Es más, lo que en filosofía llamamos la "regla de oro de la moralidad", que es como el gran principio de la moral —"no hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti"—, lo formuló por primera vez Confucio, y yo diría que con esa regla nos bastaría. Esa regla practicada a conciencia dice muchas cosas. No se puede pensar en una educación moral sin partir de unas certezas mínimas. Pensarlo así no es dogmatismo, sino pensar que hay ciertas cosas que no queremos perder y que hay que conservar, que no todo lo que hemos hecho hasta ahora está mal; hay muchas cosas que se han hecho mal y que hay que corregir y rectificar, pero no todo ha sido un disparate. Hay logros conseguidos y que no queremos perder. Dice, otra vez, Hanna Arent que educar es transmitirle al más joven un mundo de valores y de prácticas que queremos conservar y que no se pierdan ni se destruyan.

Yendo a un terreno un poco más práctico, esas certezas mínimas conservables son, básicamente, *el ideal de justicia* y lo que yo llamo *virtudes cívicas*. El ideal de justicia es una de las certezas mínimas porque educar para la interculturalidad es, citando a Martin Luther King, reconocer que todos somos iguales en dignidad y, por tanto, hay que conseguir que esa igualdad en dignidad se haga más real. La justicia, que es una virtud muy antigua, se ha convertido en el valor nuclear de las teorías éticas y de las políticas actuales. Pero no es suficiente hablar de justicia. Pues frente a las injusticias, los individuos somos bastante impotentes. La educación, por ejemplo, se distribuye injustamente cuan-

do todos los inmigrantes se concentran en unas pocas escuelas, lo cual provoca a su vez la salida de esas escuelas —que siempre son públicas— de los alumnos autóctonos. Una injusticia como ésta no podemos corregirla los individuos, hacen falta cambios legislativos y políticas decididas y contundentes. J. Rawls dice muy bien que el sujeto de la justicia son las instituciones políticas y a ellas les corresponde corregir las injusticias. Pero yo añado que no sólo a ellas. Por eso son necesarias las virtudes cívicas. Si es culpa de la administración que los inmigrantes se concentren en unas pocas escuelas, también es culpa de los padres el no querer que sus hijos se mezclen demasiado con los inmigrantes. De nada servirán las actuaciones políticas y administrativas si no encuentran cooperación en los ciudadanos.

Tanto la inmigración como la cuestión de la mujer son dos ejemplos muy ilustrativos de esta cuestión. ¿Qué reivindicamos, hoy que es el día de la mujer, aparte de que haya cambios legislativos que procuren más igualdad o de que se luche de una forma más efectiva contra los malos tratos? Reclamamos una aplicación correcta de la legislación porque no es legal que las mujeres tengan salarios más bajos que los hombres y esto ocurre porque hay unos intereses empresariales, unas inercias y unas tendencias que hacen difícil corregir cosas que, según la ley, ya están corregidas. Con la inmigración pasa lo mismo, como decía hace un momento. Puede ser que las políticas sean buenas y que propugnen que haya que mezclar más a los inmigrantes con los autóctonos, pero si las escuelas no lo quieren hacer ni las familias lo quieren aceptar, eso no se consigue.

Hay dos informes recientes, uno del Consejo Escolar del Estado y otro de la Fundación La Caixa, que ponen de relieve que el 80% de los inmigrantes va a las escuelas públicas y que se están formando guetos de inmigración en las escuelas. Esto no es igualdad de oportunidades. ¿Cómo se corrige esto? En Cataluña, que es lo que conozco, se han hecho intentos muy tímidos de forzar a todas las escuelas a tener una cuota de inmigrantes, pero no se consigue que haya una mezcla real. Por tanto, si falta la voluntad individual, si faltan las virtudes cívicas de la solidaridad, la tolerancia, la comprensión y el respeto al otro, que sirvan de complemento a la justicia, es difícil que se pueda educar para la interculturalidad. Pero si eso se da en la práctica de la vida escolar, se podrán transmitir mejor esos valores. Es difícil explicar la justicia cuando hay injusticias flagrantes en la realidad y es difícil predicar el civismo cuando esas virtudes no se ven reflejadas en la sociedad.

Por tanto, hay que intentar inculcar los valores de la justicia y el civismo y, por otra parte, enseñarlos con el ejemplo. Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco*, que es uno de los

grandes textos de ética que tenemos, dice en más de una ocasión: "Estamos diciendo qué es la virtud y lo importante no es saber qué es la virtud, lo importante es hacer hombres virtuosos". Él se daba cuenta de que la virtud era una cuestión práctica y que se transmitía, decía él, no como la geometría o la matemática, en donde hace falta tener unas fórmulas y enseñarlas desde una perspectiva puramente teórica, sino con el ejemplo y con la práctica. Si no hay una práctica que muestre qué es la justicia y qué es el civismo, ya podemos dar clases e intentar hacer actividades y talleres para explicar lo que luego la práctica contradice.

Hablamos de educar para la interculturalidad, pero hay un ámbito de la educación que tenemos muy abandonado y que cada vez es más importante: me refiero a la educación para el ocio. No sólo hay que educar en las aulas ni en lo que es más propiamente la educación reglada, sino en todo ese espacio para el ocio, que cada vez es mayor y que refleja más las diferencias discriminatorias que lo que es propiamente la educación en el aula. En este sentido, se han ido haciendo propuestas que nunca se han llevado a la práctica de una forma satisfactoria, como utilizar más los centros escolares para conseguir más integración en horas no lectivas. Prácticas que, a la vez, contribuirían a crear ocupación laboral y podrían ser formas de conseguir una integración mayor. Las fracturas sociales no se resuelven sólo escolarizando a todo el mundo, sino intentando que las diferencias que hay en la vida familiar se puedan superar con otras actividades y con otras ofertas que los más desfavorecidos no pueden tener de una forma espontánea.

Quisiera finalizar para dejar más tiempo para el coloquio, pero me pidieron que procurara hacer unas recomendaciones. Para una filósofa es muy complicado recomendar, porque nosotros no resolvemos problemas sino que los planteamos, pero se me han ocurrido algunas cosas en parte inspiradas en un libro que recomiendo: *Educar en una sociedad plural*, del psicólogo catalán Miguel Siguán. Un análisis excelente de las dificultades de integración y de convivencia en una sociedad plural.

1. Habría que definir y revisar constantemente los objetivos de la educación de los inmigrantes. Los más voluntariosos no tienen más remedio que improvisar sobre la forma en que hay que atender a una educación donde cada vez hay más alumnos procedentes de culturas y de comunidades distintas. Hay algunas experiencias dignas de ser conocidas. En Cataluña hay municipios que están sirviendo de referente, como el de Vic, que tiene una alta población de inmigración desde hace tiempo y cuyo municipio ha conseguido reunir a todas las instituciones implicadas en el problema para

integrar mejor a esa población; el resultado es bastante satisfactorio y está sirviendo de ejemplo para otras comunidades.

2. Propiciar un conocimiento adecuado de la inmigración. No debería ser difícil hacerlo desde las aulas, intentando ir más allá de los aspectos más folclóricos: comidas, fiestas, etc. El conocimiento del otro se reduce a la comida y a las costumbres más espectaculares como, por ejemplo, a comer toda comida china un día o comida paquistaní o a celebrar la fiesta de no sé qué; estas cosas son simpáticas, lúdicas y está bien hacerlas, pero no tienen que servir de coartada para pensar que ya conocemos al otro.

3. Promover la mezcla cultural y el mestizaje para conseguir ese conocimiento más eficaz. He dicho en otras ocasiones que la palabra tolerancia ya no debería gustarnos, pues toleramos lo que no nos gusta y lo que nos incomoda. Hay que hablar de convivencia y de mestizaje, hay que mezclar las culturas y la escuela y los espacios de ocio son los lugares más idóneos para hacerlo, pues son espacios de socialización donde el niño se encuentra con una realidad que no es la familiar, sino otra. Recomiendo un artículo de Rafael Sánchez Ferlosio, que se llama *Borriquitos con chándal*, en el cual arremete contra la pedagogía de educar para lo que está cerca, para el conocimiento del medio en su sentido más peyorativo, como estrategia para motivar al niño a que conozca aquello que tiene más cercano. A los niños no les gusta conocer lo más cercano, sino conocer lo esotérico, lo misterioso, lo mágico y lo que está más lejos. Además, Ferlosio insiste en esa necesidad de ruptura con lo cercano; la escuela tiene que marcar la distancia con la vida familiar porque eso es lo que educa.

4. No habría que ver la educación para el civismo como un añadido a las muchas actividades escolares, sino algo presente en todas ellas. A mí me gusta la idea de transversalidad, que tan difícil ha sido llevar a la práctica y que, incluso, se ha desechado como inútil. Creo que la transversalidad, por lo menos con todo lo que tiene que ver con la ética, es la forma de transmitir unos valores. El civismo se enseña, como decía Aristóteles, con la práctica, en el día a día, y por eso tiene que ser transversal, que significa ser capaz de hablar de civismo sin hablar de él, empaparse de comportamientos cívicos.

5. Finalmente, hay que revisar los objetivos de la educación de los inmigrantes. Temas como el conocimiento de la lengua, por ejemplo, son grandes obstáculos y necesitan pedagogías especiales. No hay que caer en el vicio de decir que hay una forma mejor que otra de integrar, por ejemplo, lingüísticamente. En Cataluña, la escola-

rización se hace en dos lenguas, catalán y castellano, lo que hace más compleja la integración del inmigrante. No hay más remedio que ir ensayando fórmulas —hay experiencias con rodaje en otros países— y evaluarlas descartando las que no dan resultado.

No quiero acabar sin decir algo más: no es justo hablar de todas estas cosas sin tener en cuenta —y no hago demagogia— que **todo cae sobre las espaldas de los docentes** y que éstos necesitan tiempo también para adaptarse a todos estos cambios. Yo reclamo desde hace tiempo el año sabático para todos los profesores. Sin él es imposible reciclarse y adaptarse a los nuevos tiempos. Si no cuidamos este aspecto, fracasaremos en la educación para la interculturalidad y en otras muchas cosas más.

Gracias.

COLOQUIO SOBRE LA SEGUNDA PONENCIA

El señor **PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE MADRID**: Muchas gracias, Victoria.

He comprobado con muchísima satisfacción que la sencillez de tu palabra viene siempre acompañada con contenidos verdaderamente sólidos. Espero que el diálogo que ahora sigue sobre los puntos que has tratado de esta manera tan sencilla y tan entendible sea fructífero.

Gracias por atenerte tan escrupulosamente al tiempo pese a esas quejas que emitías.

Abrimos entonces una sesión de diálogo. Vamos a seguir el sistema de ayer. Habrá una ronda inicial de cinco intervenciones, más o menos, a las que la ponente responderá individual o globalmente.

El señor don **AGUSTÍN MARCOS**: Buenos días.

Me llamo Agustín Marcos. Soy maestro de compensatoria con plaza en propiedad obtenida en el primer concurso de traslados específico en la provincia de Madrid. Trabajo en el colegio Iplacea, de Alcalá de Henares.

En Alcalá de Henares el tema de la inmigración se vive con intensidad, porque el 10% de la población —aproximadamente 200.000 habitantes— es inmigrante. La gran mayoría son europeos del Este.

En mi trabajo me dedico sobre todo a enseñar la lengua castellana a los alumnos que proceden de otros países, con un nivel inicial cero. La mayoría de mis alumnos son de países del Este. Hace unos poquitos años no me hubiera podido creer que ahora iba a hablar a veces con mis alumnos y con sus padres en sus respectivas lenguas. Yo aprovecho el fenómeno de la inmigración para aprender sus lenguas. Es un aspecto que ellos agradecen muchísimo, porque les encanta que les hables unas palabras en su propia lengua.

En Alcalá de Henares hay hasta 108 nacionalidades. La menos abundante es la israelita, de la que hay solamente cuatro personas. Estoy haciendo estudios sobre cómo aprenden mis alumnos de una manera específica la lengua castellana, qué dificultades tiene el

búlgaro, qué dificultades tiene el rumano, etcétera. Dentro de unos años haré algunos resúmenes escritos sobre mis trabajos, pues necesito tiempo para madurar.

Lo que hago es tratar a mis alumnos de una manera muy amable. Se sitúan alrededor de mi mesa y trabajamos en familia. La regla de oro de la moral la formulo al revés: trata a la gente como quieras que te traten a ti; en vez de: no trates a la gente como no quieras que a ti te traten. He de decir que, en mi opinión, en Alcalá de Henares, en la praxis, en las escuelas públicas no hay guetos escolares. En mi colegio los inmigrantes están perfectamente integrados.

Muchas gracias.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE MADRID**: Muchas gracias.

Pasamos a la segunda intervención.

El señor don **ÁNGEL DE LA PEÑA**: En primer lugar, quiero felicitar a Victoria por su excelente ponencia, y la quiero felicitar doblemente, a ella y a todas las compañeras de la sala, dado que es el Día de la Mujer Trabajadora.

Me llamo Ángel de la Peña. Soy colaborador de la escuela Julián Besteiro, de UGT, en Madrid.

Quiero hacer una intervención crítica y plantear luego un interrogante, todo de forma muy breve, para que pueda haber más intervenciones.

En primer lugar, creo que la inmigración —y he trabajado 17 años en temas de inmigración en Francia y en Suiza— no es un problema, es un fenómeno; el problema es la falta de soluciones a los problemas que los inmigrantes nos traen. La Comunidad de Madrid se ha enriquecido mucho con este fenómeno —y no con este problema—, y se ha enriquecido por varias razones: nos ha solucionado la pirámide de población, que todos sabemos que estaba en declive y en peligro; está cubriendo una demanda laboral en algunos campos como el servicio doméstico, la hostelería y la construcción; las cotizaciones a la Seguridad Social están ayudando a solucionar el déficit que había en este terreno y, en el campo cultural, están aportando riqueza y variación. El problema es la falta de soluciones, soluciones globales, por ejemplo, para el problema de la vivienda. La Comunidad de Madrid no tiene una política de vivienda para los habitantes jóvenes de Madrid

y menos aún para los inmigrantes, y usted sabe muy bien que esto *guetiza*. Otro problema es la falta de un concepto global del trabajo para los inmigrantes. Tenemos unos convenios colectivos, tenemos el Estatuto de los Trabajadores, tenemos muchísimas normas, tenemos sindicatos que vigilan el trabajo, pero, por ejemplo, no hay un concepto relación-trabajo o estatuto y convenio. La educación es otro concepto que usted acaba de plantear perfectamente, y yo, personalmente, asumo las cinco recomendaciones de una filósofa, que dan plenamente en el centro de la diana.

Para terminar, le voy a plantear un interrogante: ¿Qué concepto podríamos tener hoy de sujeto de derechos y deberes en una sociedad intercultural?

Muchas gracias.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE MADRID**: Muchas gracias, Ángel.

Tercera intervención, por favor.

La señora doña **MARINA LOVELACE**: Buenos días. Me llamo Marina Lovelace y soy directora de un colegio público en Madrid.

En primer lugar, quiero felicitar a Victoria, porque creo que ha hecho una exposición magnífica y muy grata.

Entiendo, Victoria, que cuando decías que había que revisar los objetivos de la educación de los inmigrantes, no querías decir los objetivos de la educación de los inmigrantes, sino que había que revisar los objetivos de la educación en un contexto al que han llegado los inmigrantes y que por esta razón se ha convertido en un contexto plural, diferente. Por la lógica de tu intervención, entiendo que es esto lo que has querido decir, pero me gustaría que lo resaltaras. En ese sentido, creo que evidentemente hay que revisar los objetivos educativos en estos contextos con unas nuevas realidades, pero no sólo los objetivos, sino también los contenidos. Tú decías que nos encontrábamos en una situación de pluralidad moral y cultural, razón por la cual creo que es preciso revisar los objetivos y también los contenidos, no sólo para los inmigrantes sino, en general, para esta nueva sociedad que tenemos.

Por otro lado, independientemente de que sobre cada individuo, sobre cada uno de nosotros, como maestros o maestras o desde cualquier puesto de trabajo en el que

nos encontremos, recaiga una enorme responsabilidad, es evidente que debe haber una responsabilidad institucional que marque y defina las políticas para hacerlo, estas políticas integradoras de las que tú hablabas, políticas que conduzcan a una cohesión social y tendentes hacia el mestizaje. Si no se crean estas políticas institucionales, lo demás queda en un puro voluntarismo, que es lo que estamos haciendo en este momento la mayoría de los centros educativos con más o menos éxito. Me gustaría que reflexionaras un poquito sobre esto.

Por último, quiero hacerte una pregunta, que quizás sea un compromiso, pero que me permito el lujo de hacerte: ¿piensas realmente que hay alguna comunidad o algún grupo que no pueda ser integrado? Te pregunto esto en referencia al debate que tuvimos ayer. Ya sabes que el ponente que tuvimos fue el señor Azurmendi y te puedes imaginar de qué te estoy hablando.

Muchas gracias.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE MADRID**: Muchas gracias, Marina.

Todo está perfectamente claro, como ayer.

Pasamos a la cuarta intervención.

La señora doña **ELVIRA SALVANDI**: Soy Elvira Salvandi, directora del IES Felipe II, de Moratalaz.

Quiero felicitarla porque ha expresado aquello que sentimos y que no sabemos expresar como usted. No quiero polemizar, sólo quiero expresar la queja que decimos en alto en cuanto nos reunimos más de cinco: sin medios no se puede atender a los diversos como diversos, a los diferentes como diferentes. Con 33 alumnos de segundo de la ESO en clase no se puede trabajar. La ratio 30 más un 10% es una barbaridad, porque además hay una realidad cada vez más apreciable en los institutos de Secundaria, y es que no sólo están los inmigrantes —que tal vez vienen con interés por aprender—, sino que hay un 10% o más de alumnos que vienen de familias desestructuradas, absolutamente desestructuradas, a los que no se les atiende desde ningún ámbito. Con 33 alumnos no se puede trabajar.

Gracias.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE MADRID**: Muchas gracias.

Profesor Gento.

El señor **GENTO PALACIOS**: Muchas gracias.

Soy Samuel Gento, indigno miembro de este Consejo, profesor en la Universidad Nacional de Educación a Distancia y discípulo de todos, sobre todo de la profesora María Victoria Camps, a quien felicito cordialmente como han hecho mis colegas que me han precedido.

Su reflexión filosófica me suscita muchas preguntas, pero voy a ceñirme a una sola. Necesitamos determinadas certezas mínimas, como, por ejemplo, el ideal de justicia, incluso creer que la legalidad tiene la sana intención de ser justa. Llevándolo al terreno de la práctica, ha dicho que aproximadamente el 80% de los inmigrantes están en las escuelas públicas. A mí esto me preocupa, porque tengo alguna duda —tampoco tengo soluciones— sobre la idoneidad práctica de la instrumentación legal de este derecho a la libre elección de centro, pongo por caso. Todos somos conscientes de que en la práctica la escuela pública se está convirtiendo en una institución únicamente subsidiaria. Desde mi punto de vista, honestamente, defendiendo que la educación es un servicio público y que el acceso a la educación debe ser algo a lo que todos puedan llegar —eso significa que la educación sea gratuita, desde mi punto de vista incluso a todos los niveles, otra cosa es que se busquen los recursos y que paguen más los que más tienen—, hay que defender que todos puedan acceder a un centro, pero que puedan elegirlo de verdad. A partir de ahí, no sé si habría que retocar o por lo menos experimentar otras opciones a la libre elección de centro. Me explico: no me parece que sea muy integrador que a un centro solamente puedan ir los pobres por el hecho de ser pobres; hay que defender el derecho de los pobres a acceder a la educación, pero, ¿por qué tienen que ser todos pobres?, ¿por qué no pueden mezclarse con otros niños que no sean tan pobres? A lo mejor habría que inventar otro sistema que permitiese que todos pudieran ir a un colegio determinado que desearan, con independencia del acervo económico familiar. Ésta es una reflexión que me hago y que creo que valdría la pena experimentar, retocando incluso la propia legislación.

Muchas gracias.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE MADRID**: Tiene la palabra Victoria Camps.

La señora doña **VICTORIA CAMPS**: Muchas gracias por todas sus observaciones.

El primer punto, que coincide un poco con el tercero, es que el problema es la falta de soluciones. Si el problema es la falta de soluciones es que hay un problema, aunque éste sea la falta de soluciones. Podemos llamarlo inquietud, preocupación o como queramos, pero es un problema. Es un problema que apunta sobre todo a que las instituciones no hacen lo suficiente, que no hay vivienda, que no hay medios, que con 33 alumnos no se puede trabajar, etcétera. A eso hay que llamarlo problema y sobre todo hay que pedir —como creo que he dicho muy claramente— esa intervención política e institucional para resolver esas cuestiones más aparentemente injustas. Pero también he querido insistir en que no basta pedir eso, sino que también hay una responsabilidad ciudadana de la que no podemos inhibirnos. Creo que hay un déficit de esa responsabilidad ciudadana en las democracias que llamamos avanzadas y en las democracias acostumbradas a un modelo de Estado, que es el Estado social, el Estado del Bienestar, en el que parece que todo le corresponde hacerlo a las instituciones públicas. Los problemas o los resuelven las instituciones o no tienen solución. En primer lugar, para que las instituciones los resuelvan hay que ser más beligerantes, hay que reclamar más esa solución de los problemas y luego hay que cooperar. Eso es lo que quería decir sobre todo. Por eso decía que la queja es siempre la necesidad de medios, pero no sólo con medios económicos se resuelven las cosas. Es decir, los medios económicos son importantes y necesarios, pero no suficientes, hay que añadir algo más a esos medios económicos, que es la voluntad. Yo me dedico a la ética y la ética es sobre todo cuestión de voluntad. Siempre hablamos de un voluntarismo que no puede conseguir nada porque falta lo demás. Lo demás hay que pedirlo, pero hace falta la voluntad de hacer frente a esas situaciones que son inéditas y que, por tanto, no sólo necesitan mucho dinero sino también mucha imaginación.

Otra pregunta que me han hecho es quién es el sujeto de derecho en una sociedad intercultural. Yo creo que el sujeto de derecho hay que seguir diciendo que es siempre el individuo. Otra cosa es que podamos hablar en un cierto sentido de derechos colectivos, porque aunque los derechos son individuales, es verdad que algunos derechos sólo se pueden instrumentalizar colectivamente. Un ejemplo de ello es el derecho a la educación: todos los individuos tienen derecho a la educación, pero tiene que haber un currículo obligatorio y ese currículo convierte ese derecho individual en algo que es colectivo. Sin embargo, el sujeto de los derechos es el individuo, es el individuo el que reclama la libertad, no la cultura ni la lengua; el individuo reclama el derecho a hablar una lengua o el derecho a que su cultura no desaparezca, pero de ahí a convertir la lengua o la cultura en sujetos de derechos hay un paso largo y peligroso. Por eso, al principio me

he referido a los peligros del multiculturalismo, porque el multiculturalismo lo que hace es transformar los derechos individuales en colectivos y convertir al colectivo en sujeto de unos derechos definidos por alguien que decide en qué consiste tener una identidad determinada. Por eso, creo que no debemos olvidar este punto. El único momento en el que creo que era legítimo hablar de derechos colectivos fue cuando empezó la descolonización y se hablaba del derecho de los pueblos colonizados a tener soberanía. Todas las extrapolaciones que se han hecho luego son extrapolaciones, no tienen nada que ver con el sentido original de los derechos de los pueblos y, desde luego, una cosa es el derecho de los pueblos y otra los derechos culturales, que es una forma de subvertir el sentido originario de los derechos humanos, que son derechos de personas.

Marina, gracias por la precisión. Es verdad que está mal escrito. Cuando he hablado de revisar los objetivos de la educación de los inmigrantes, no me refería a revisar los objetivos de la educación de unos y no de otros. De todas formas, he dicho que hay que tratar diferente al diferente. Es decir, si nos proponemos revisar el todo de la educación y la educación de todos es porque hay un elemento extraño que nos obliga a revisarlo y, por tanto, no tenemos más remedio que pensar en ese elemento extraño, y a veces de una forma muy dirigida a ellos. En el caso de la lengua me parece inevitable, es decir, ¿qué hacemos?, ¿cómo conseguimos que se integren lo antes posible? Por tanto, no se trata sólo de pensar en ellos, sino de pensar en todo, pero desde la perspectiva de ese otro.

Es verdad que hay responsabilidades institucionales, y ésta es la misma pregunta, pero muchas veces es una coartada. Decimos que no hacen lo suficiente; nunca harán lo suficiente. Es verdad que siempre habrá que decir que no hacen lo suficiente, pero aparte de eso, aparte de pedir que hagan más, nosotros, cada uno en su lugar, debemos preguntarnos también qué otras cosas podemos hacer.

¿Hay comunidades que no se pueden integrar? No sé lo que dijo Mikel Azurmendi ayer, aunque me lo puedo imaginar, pero yo diría que a este nivel de educación no hay comunidades que no se puedan integrar. Quizás esto pueda ser así cuando no hablamos de educación sino de integrar a comunidades adultas distintas, con ideologías fuertes e intolerantes, porque una comunidad intolerante no se puede integrar. Lo único que no es tolerable es la intolerancia y, por tanto, hay que rechazar al intolerante y hay que castigarle como intolerante. Sin embargo, a nivel de educación creo que no se puede hablar en esos términos. Todo tiene que ser integrable, si no, ¿qué significa la educación? Si la educación etimológicamente significa extraer lo mejor de cada uno, sería un fracaso de

entrada decir que de ciertas personas no se puede sacar nada. Me imagino que eso es lo que quiere decir integrar. Integrar no es "asimilar a", sino integrar en la vida humana, en una convivencia, en una comunidad en la que se pueda convivir. Todas las personas tienen que ser integrables en comunidades humanas, yo lo diría así. No sé si con esto respondo a las inquietudes que quedaron ayer, pero yo lo veo de esta forma.

En cuanto a la libertad de elección de centro, creo que es muy bueno ser liberal cuando todo el mundo puede serlo, el problema es que no todo el mundo puede serlo. La libertad de elección de centro no es hoy libertad para todos, es libertad para unos, pero no lo es para otros, que no tienen más remedio que ir a una escuela gratuita y además la que les toca, que suele ser en los barrios en los que viven. Claro que habría que inventar otro sistema, y para mí no hay más sistema que conseguir superar esa dualidad que tenemos de la escuela pública de verdad y la escuela concertada, que no es pública de verdad. No es pública de verdad, porque parece que económicamente eso es inviable, pero sí que se podría controlar más la selección de alumnos en la escuela concertada. En Cataluña lo conozco un poco más, y es realmente escandalosa la forma en la que se hinchan las facturas y hay fundaciones que cobran por cosas que no deberían cobrar. Ésa es una forma de selección que hace que esa mezcla sea inviable. Me parece más difícil intentar repartir a los alumnos y obligar a los centros a tener una cuota de inmigración. No sé si eso acabaría siendo contraproducente. Habría que ir más al fondo. Seguramente la vía de solución más adecuada sería que las escuelas públicas no estuvieran en los lugares donde están, que estuvieran más repartidas, que fueran más abundantes y que no hubiera esa dualidad.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE MADRID:** Muchas gracias, Victoria.

MESA REDONDA

Hacia una escuela intercultural

Introductora y moderadora: **D.^a María Antonia Casanova**

Directora General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Buenos días a todos y a todas.

Como ven ustedes, como es día 8 de marzo, tanto la primera ponente, como las otras cuatro y la moderadora somos mujeres, cosa que está muy bien, por lo menos para demostrar algo que no hay que demostrar, y es que trabajamos, está clarísimo, también en nuestro día de fiesta.

Vamos a abordar esta mesa redonda, en la que hablamos del tema "Hacia una escuela intercultural", con una aclaración obvia, pero que me parece obligada, y es que vamos a hablar —sobre todo van a hablar las personas que me rodean— de experiencias de interculturalidad o de experiencias que apoyan la interculturalidad o que hacen que esta interculturalidad se pueda conseguir. Es decir, vamos a hablar de interculturalidad, que no hay que confundir con lo que son políticas de compensación educativa en sí mismas, es decir, no educación compensatoria, sino educación intercultural. ¿En qué sentido? En el sentido de que entendemos la interculturalidad como una forma de vivir socialmente de otro modo, conociéndonos, respetándonos, aceptando las diferencias y conviviendo dentro del marco constitucional que nos hemos dado y que tiene que ser favorable para todos. Este planteamiento es válido para la sociedad y es válido para la escuela, y es, como decimos, una forma de vivir, quizás con un enfoque distinto al que teníamos hace unos años. Haciendo un poco de abogado del diablo, ustedes me podrían decir: ¿entonces por qué la educación intercultural aparece en el Plan Regional de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid? Yo diría que solamente como plataforma de lanzamiento. Es cierto que se ha sentido, en primer lugar, la necesidad de esta educación intercultural en los centros en los que se han incorporado alumnos y alumnas de otros países. Como es obvio, al aparecer población de otro país, con otra cultura, aparece esta necesidad de conocerse mutuamente, de respetarse, es decir, de enfocar la educación con algunos matices

diferenciados. Por eso, muchas veces se asocia la interculturalidad a acciones de compensación educativa, pero no tienen por qué ir unidas en sentido estricto. Sí es cierto que en algunas ocasiones los alumnos que vienen de otros países necesitan además esas políticas de compensación de todo tipo para conseguir esa igualdad de oportunidades que queremos para todos nuestros alumnos y alumnas, pero no siempre es así. Diría más, esta educación intercultural que queremos para toda la población y, en este caso, para toda la población madrileña, es más necesaria para el alumnado que no tiene experiencia en convivir con compañeros y compañeras de otras nacionalidades y de otros países. Me parece que necesitan más esa educación intercultural los que no la practican que los que la están practicando ya de forma natural, por eso quiero hacer esta aclaración. ¿Está en el Plan Regional de Compensación? Sí. Todo el punto cuarto del Plan Regional es educación intercultural y está destinado a favorecer la educación intercultural con una serie de medidas, pero es sólo una plataforma de lanzamiento, porque la educación intercultural es para todos los centros y para todo el alumnado, si hablamos desde el punto de vista de educación, porque desde el punto de vista social es para todas las personas que vivimos en nuestra comunidad.

Se dice permanentemente, yo también lo digo, que esta educación intercultural, este contacto y esta comunicación entre personas de diferentes culturas, nos tiene que enriquecer y nos enriquece, y ése es el planteamiento que estamos haciendo, pero ¿por qué nos tiene que enriquecer o por qué nos enriquece? Creo que ya nos ha sido muy provechosa por una razón muy simple, porque nos ha obligado a repensar nuestra educación, nuestra cultura y nuestra forma de actuar. Es decir, cuando parece que todo se estabiliza y que todo está bien, de repente llega un elemento que distorsiona esa estabilidad, ese "todo está bien", y obliga a volver repensar y a replantearnos el sistema educativo en su conjunto e incluso nuestra cultura en su conjunto. Nos enriquecemos con la diferencia, ¿por qué? Porque nos plantea nuevos interrogantes y nos hace reflexionar acerca de lo que estamos haciendo. Eso es interesantísimo para reencontrar una nueva forma de estar en la sociedad y en la escuela, y nos ha hecho descubrir algo tan obvio como que no sólo son diferentes los alumnos y las alumnas que vienen de otros países, sino que —mira qué casualidad— somos diferentes todos. Es decir, esos grupos homogéneos que teníamos en las aulas no eran homogéneos, porque cada niño es diferente. Es verdad que todos debemos tener igualdad de oportunidades e igualdad de derechos, pero debe ser una igualdad en la diversidad, porque cada niño es distinto, porque aprende de forma diferente, porque tiene distinto ritmo, porque tiene distintos intereses, no sólo los que vienen de fuera, sino también los nuestros. Algo que nos dice la población gitana, y creo que nos lo dice con razón, es que ellos, con una cultura distinta, llevan aquí

más de 500 años, y ahora estamos reconociendo que son diferentes, que tienen una cultura distinta. Ahora, como vienen personas de otros países y vienen muchas y vienen muy deprisa, nos damos cuenta de que aquí también éramos diferentes antes de que llegaran ellos. Todo eso me parece que es enriquecedor y tiene que serlo para nuestro sistema y para esa calidad educativa que todos queremos que mejore.

En cuanto a la cultura, hablar de cultura es incorrecto, hay que hablar de culturas. No se puede hablar de una cultura más que en sentido elitista, y eso no es, porque la cultura es algo mucho más amplio. Creo que las culturas, contra voces interesadas que digan que son resistentes, que son cerradas y que son intransigentes, en la realidad son dinámicas, son abiertas, son flexibles, están cambiando permanentemente y nosotros también cambiamos permanentemente al contacto con esas culturas. La sociedad madrileña está cambiando día a día, estoy segura, lo que pasa es que como estamos en ese día a día no lo percibimos. Una persona que haya estado quince años fuera de Madrid y vuelva ahora seguro que encuentra a todos los que vivimos en Madrid distintos a como éramos hace quince años, y ya no digo a como éramos hace treinta, aunque no hubiera venido población de otros países. Es decir, las culturas evolucionan, son abiertas y son dinámicas y eso hay que aprovecharlo, ¿para qué? Yo diría que para valorar y para buscar lo que nos acerca y no lo que nos distancia, lo que nos une y no lo que nos separa. Eso es importantísimo en una educación intercultural en nuestras escuelas.

¿Estamos haciendo cosas en la Comunidad de Madrid? Sí, estamos haciendo cosas. No os voy a hablar de todas las medidas que se han adoptado desde que asumimos las competencias, pero sí os voy a decir cuatro cosas de estricta interculturalidad. Ya sabéis que la interculturalidad se ha incorporado como eje transversal al currículum de Educación Secundaria Obligatoria y al currículum de Bachillerato. En este momento en los centros de Madrid se está desarrollando un programa que se llama Encrucijada de Culturas, en el que se está trabajando en la interculturalidad a través de la poesía, y ya tenemos 74 proyectos en este ámbito. Tenemos a vuestra disposición materiales publicados, hay dos CD, hay tres libros en una colección que se llama "Madrid en el mundo", dos antologías de poesía y otro proyecto europeo, y se está trabajando en todo tipo de centros, en centros de Educación Infantil y Primaria, en centros de Secundaria y en centros de Educación de Personas Adultas; se han incorporado programas de garantía social, unidades de formación e inserción laboral. Además no sólo estos centros están trabajando en la interculturalidad, muchísimos centros, la mayoría de los centros de Madrid ya trabajan la interculturalidad como algo habitual y como algo consustancial a su forma de hacer.

En cuanto a la última medida, sabéis que de forma experimental se ha comenzado a desarrollar el programa "Escuelas de Bienvenida", con una actividad muy específica, que son los talleres interculturales. Esto ya se hacía, pero al alumnado que esté en estas aulas de enlace se le va a incorporar también.

Voy a terminar haciéndoos una propuesta, una propuesta que por suerte ya estáis poniendo en práctica. Dado que la interculturalidad es una actitud, es una práctica y además es transversal, la propuesta que os voy a hacer es que no nos la planteemos como meta, sino como camino. Si nos la planteamos como meta final, a lo mejor nos sentamos a descansar y a ver qué medidas se toman para que cuando lleguemos hayamos conseguido ya la interculturalidad. No, la interculturalidad es el quehacer diario de todos nosotros, en todos nuestros ámbitos de actuación, en la escuela, en el aula, en nuestro trabajo, en la calle. Es decir, la interculturalidad, como todo lo que es actitudinal y todo lo que es transversal a la vida, es algo que se consigue en el día a día, es decir, en el camino. En el camino se trabaja la interculturalidad y se hace la interculturalidad, y eso es lo que estáis haciendo en todos los centros. No la veamos alejada como utopía o como meta, veámosla como camino en el que todos nos enriquecemos. El poema de Constantino Cavafis, *Itaca* —que creo que casi todos lo conoceréis—, me parece que expresa una filosofía muy adecuada para que la interculturalidad sea una realidad en nuestra comunidad. No os voy a leer todo el poema, pero Cavafis dice entre otras cosas: "Si vas a emprender el viaje hacia Itaca, pide que tu camino sea largo, rico en experiencias, en conocimiento..." Me salto muchas cosas. Dice: "Ten siempre en la memoria a Itaca...", es decir, todos tenemos que saber hacia dónde vamos. Dice: "Llegar allí es tu meta, mas no apresures el viaje, mejor que se extienda largos años y en tu vejez arribes a la isla con cuanto hayas ganado en el camino, sin esperar a que Itaca te enriquezca. Itaca te regaló un hermoso viaje, sin ella el camino no hubieras emprendido, mas ninguna otra cosa puede darte. Aunque pobre la encuentres, Itaca no te engañó, rico en saber y en vida como has vuelto, comprendes ya qué significan las Itacas." La meta está clara, pero cuidado, no nos confundamos, porque si no se trabaja en el camino, nunca vamos a llegar a la meta. Yo creo que en los centros de Madrid —y aquí hay muchos responsables de ellos, profesores y directores— estáis trabajando interculturalmente muy bien —también en otras muchas cosas, pero como ahora estamos hablando de interculturalidad me estoy centrando en ella—. Eso no quiere decir que sea fácil, esa atención a la diversidad nunca es fácil, pero es enriquecedora y es muy interesante para todos.

Ahora vamos a escuchar a las protagonistas que tenemos aquí, responsables de distintos centros y de distintos proyectos. Vamos a empezar, tal como tenéis en el progra-

ma, por Rosario Castro del Río, que está a mi izquierda, que es licenciada en Psicología por la Autónoma de Madrid y está especializada en Educación Infantil, en Audición y Lenguaje, en Pedagogía Terapéutica y en Lengua Castellana. Está en el equipo directivo del colegio de Educación Infantil y Primaria San Miguel y actúa como secretaria desde el año 1992, cuando tomó posesión de su plaza definitiva en este centro. En la actualidad es la representante de formación y la coordinadora del proyecto San Miguel en la web. El colegio ha ido evolucionando, como supongo que os va a contar mejor que yo. El planteamiento que hacen empieza en el año 1992-1993; entonces tenían un 18% de alumnado gitano y de otros países y este año tienen un 38,4% de 18 países diferentes. Creo que lo están haciendo muy bien y están consiguiendo hacer realidad esa expresión de "las diferencias nos enriquecen".

Charo, cuando quieras. Tienes más o menos quince minutos para contarnos tu experiencia.

Una experiencia de acogida de inmigrantes: Las diferencias nos enriquecen

Por D.^a **Rosario Castro del Río**

Secretaria del CEIP "San Miguel".

Me complace poder asistir a estas Jornadas sobre Inmigración y Educación e intentaré realizar una síntesis de algunas experiencias llevadas a cabo en nuestro centro en los últimos años, de las que el equipo de profesores que las realizamos nos sentimos orgullosos y nos ha servido de línea de actuación y de empuje, para continuar trabajando con nuestros alumnos.

En primer lugar haré un poco de historia de cómo fueron sucediéndose los hechos, como es nuestro Centro, nuestros alumnos, para pasar después a explicar nuestro Plan de Acogida y finalizar con un breve resumen de nuestros Proyectos.

Un poco de historia

Todo comenzó en el curso 1992-1993 cuando nos empezaron a llegar alumnos de culturas diferentes a las nuestras, era diferente su modo de hablar, de pensar, de comportarse y nos dimos cuenta de que era necesario **reflexionar**, sobre las grandes dificultades que tenían para enfrentarse con éxito a los aprendizajes. Era necesario un cambio. Creímos conveniente el modificar nuestras actuaciones, buscar soluciones innovadoras adecuadas e incorporar vivencias y actividades enriquecedoras, que uniesen y mejorasen nuestra comunidad educativa. Todo ello partiendo de una reflexión sistemática sobre la práctica educativa que ejercemos y sus efectos a corto, medio y largo plazo en nuestros alumnos, en el entorno sociocultural y en los planteamientos de nuestro Proyecto Educativo del Centro.

Quisiera resaltar que nuestras propuestas educativas están basadas en la solidaridad, tolerancia, igualdad de derechos, respeto a la diversidad, notas de identidad que destacan en nuestro PEC.

Llevamos varios años trabajando a través de seminarios, grupos de trabajo, proyectos de innovación, Programa de Convivir es Vivir, PPD... temas relativos a la **interculturalidad**, a la **convivencia**, a la **vida más sana y saludable**; con un mismo obje-

tivo: generar un sentimiento de cohesión, de trabajo en equipo y de avance hacia la consecución de ciertas metas que establecemos de antemano. Estamos convencidos de que, además de los conocimientos que van adquiriendo nuestros alumnos, son las **actitudes** que hemos manifestado con ellos y con sus familias, las vivencias personales, los sentimientos lo que más huella deja en nuestros niños; nuestra forma de tratarles, de animarles, de compartir sus éxitos y fracasos en el día a día.

Nuestro centro

El **CEIP San Miguel** está ubicado en la avenida Virgen del Carmen, 32, en el Barrio de San Miguel de Hortaleza, en la zona norte de Madrid.

Es un centro de línea 1 que tiene en la actualidad tres unidades de Educación Infantil: tres, cuatro y cinco años; seis unidades de Educación Primaria: de primero a sexto, y una "Casa de Niños" con dos aulas para un año, y otras dos para dos años.

Nuestros alumnos

En el año 1992 teníamos un total de 184 alumnos, de los cuales 29 eran gitanos y húngaros-gitanos y 5 de Marruecos, el número de alumnos por aula difícilmente superaba los 20 y en la actualidad casi todas las aulas están a 25 alumnos.

Los datos que se expresan a continuación reflejan el gran aumento que experimentó el alumnado inmigrante en los últimos años.

Curso 1992-1993: 18% de alumnado gitano e inmigrante.

Curso 1999-2000: 36% de alumnado gitano e inmigrante.

Curso 2000-2001: 37% de alumnado gitano e inmigrante.

Curso 2001-2002: 38% de alumnado gitano e inmigrante.

Curso 2002-2003: 8,4% de alumnado gitano e inmigrante.

Nuestro centro cuenta en la actualidad con 211 alumnas y alumnos de Educación Infantil y de Primaria, de los cuales **81** provienen de culturas diferentes a las nuestras, de **18 países** distintos.

Este fenómeno pluricultural sitúa en un mismo espacio a personas de muy diferentes orígenes culturales. Algunos de estos alumnos, cuando llegan al centro, tienen una lengua diferente, lo cual representa una manera distinta de significar y dar sentido a la realidad, sus creencias religiosas, sus modos de vida y de relación también difieren respecto a una realidad que durante muchos años se representaba bajo una capa de unidad y homogeneidad.

Plan de acogida

Justificación

Este Plan de Acogida ha sido diseñado con el fin de facilitar a las familias que se incorporan nuevas al centro, en particular a las familias de alumnos inmigrantes, un conocimiento más preciso de nuestra forma de actuar, del entorno escolar y sobre todo de lo mucho que nos pueden ayudar en la educación de sus hijos e hijas. Somos conscientes del gran esfuerzo que supone para ellos dejar sus tierras, sus casas, sus familiares... y llegar a un país desconocido, les inquieta su futuro y buscan algo mejor para sus hijos. En ocasiones se ven desbordados, desorientados ante nuevas formas de comunicación y se muestran tensos e inseguros.

Desde el primer momento tenemos que transmitirles seguridad y confianza, hacerles ver que pretendemos que sus hijos se sientan felices en el colegio, que deben cuidarle y respetarle como si fuese su casa.

El respeto que se trata de inculcar a vuestros hijos debe comenzar en la familia, estableciendo unas normas de convivencia y cumpliéndolas, conversando con ellos y explicándoles cómo va a ser su colegio y lo mucho que van a aprender, que van a tener muchos amigos y si en algún momento tienen algún problema, se lo comuniquen a su tutora.

Somos conscientes de que vuestro hijo progresará en la medida que vaya adquiriendo seguridad, y todos los que nos preocupamos por su educación, le tenemos que ayudar, por eso os pedimos vuestra colaboración, es muy importante avanzar juntos y que vuestro hijo perciba que vamos en la misma línea.

Objetivos

- Conseguir una mejor adaptación al centro.
- Tomar conciencia del espacio-escuela.
- Conseguir cierta seguridad en las relaciones con el profesorado del centro.
- Iniciar su integración: acudir contento al colegio.
- Interiorizar y conocer las normas de funcionamiento.

Proceso

Estrategias

- Crear un clima de confianza.
- Permitir que los padres acompañen a su hijo al aula y se queden hasta que el niño se sienta tranquilo.
- Acortar el tiempo de estancia de los niños que lo precisen, sobre todo los de Educación Infantil.
- Cuidar la acogida y despedida diaria.
- Celebrar mucho los pequeños progresos que el niño vaya consiguiendo.
- Utilizar cada oportunidad posible para comunicar a los padres los signos de progreso, esfuerzo personal y el buen comportamiento.
- Asegurarse que todos los materiales que se pidan puedan traerlos a clase, evitando penalizaciones por carecer de recursos económicos.
- Escuchar sus opiniones, aclarar sus dudas, contestar a sus preguntas...
- Concebir la educación como tarea común. Diálogo frecuente entre padres y profesores.
- Hacer que participen en las reuniones, en las fiestas, en algunas actividades.
- Promover el intercambio, favorecer la convivencia.
- Participar en los reglamentos orgánicos del Centro. "Participación formal". (En la actualidad pertenece a nuestro Consejo Escolar una madre de Rumania).

Primer encuentro

La familia que solicita plaza en el centro, para formalizar la matrícula, es recibida por un miembro del equipo directivo, generalmente la secretaria.

En este primer encuentro, pretendemos que las familias tomen conciencia del clima de convivencia, para ello, comenzamos con dar un aspecto físico agradable, colocando en la zona de uso común de entrada carteles de bienvenida y murales que permiten crear un ambiente de acogida y bienestar.

La mayoría no conoce nuestro sistema escolar, nuestras costumbres y formas de actuar. Brevemente les explicamos los apartados que exponemos a continuación y les brindamos nuestra ayuda para cualquier duda que presenten.

Sistema educativo español

- Educación Infantil (0 a 6 años). No es obligatoria.
- Educación Primaria (6 a 12 años). Obligatoria.
- Educación Secundaria (12 a 16 años). Obligatoria.

Funcionamiento del centro

- Entradas y salidas.
- Horarios.
- Normas. Derechos y deberes.
- Reuniones y entrevistas.
- La tutoría.
- El APA.
- La Escuela de Padres.

Explicarles que los primeros días de llegada al colegio, durante el período de adaptación, pueden permanecer a su lado hasta que el niño esté tranquilo y se sienta a gusto.

Debemos animarles a que acudan a nuestras reuniones, soliciten entrevistas con el tutor, participen en la escuela de padres...

Potenciar su participación en nuestras fiestas, en la revista del colegio, en las actividades que realizamos. Resaltamos la colaboración de algunas familias de inmigrantes en:

- ⇒ "La Semana de la Salud". Elaborando platos y postres típicos de su país.
- ⇒ "Día del Libro". Actuando de cuentacuentos.
- ⇒ "Danzas y Bailes del Mundo". Con canciones y bailes tradicionales.

Ayudas que pueden solicitar

- Comedor.
- Libros y materiales.
- Transporte.
- Ayudas de Servicios Sociales.

Programas y actividades para sus hijos

- Visitas y salidas del centro.
- Programa de Educación Compensatoria.
- Programa de Compensación Externa.
- Actividades extraescolares: baloncesto, ajedrez, kárate, inglés...

Organismos y asociaciones que os pueden ayudar

- Ayuntamiento.
- Comunidad.
- Otros organismos.

Responsabilidades de los padres

- Que vuestros hijos no falten a clase.
- Que vengan bien limpios.
- Que lleguen puntuales.
- Que traigan los materiales y las actividades de refuerzo que puedan llevar para casa.

Tenemos que transmitir a todos los padres lo importante que es su participación con el centro. A veces nos encontramos con algunas dificultades:

— La comunicación con la familia cuando pertenecen a una comunidad de lengua diferente a la nuestra. Tenemos previsto, la traducción del Plan de Acogida y de otras normas que entregamos a las familias a comienzos de curso, en los diferentes idiomas de nuestros alumnos.

— Algunos padres suelen estar muy nerviosos si deben participar en actividades escolares en la lengua castellana.

— Muchas veces, la imposibilidad de faltar al empleo, el cuidado de hijos más pequeños, les hace no poder asistir a las reuniones concertadas. En estos casos les facilitamos la entrevista en otro momento que ellos puedan acudir.

Actuaciones en los últimos años

En los últimos años se vienen realizando numerosos proyectos, que parten siempre del proceso de reflexión que el claustro realiza, a partir del año 1996 creímos oportuno trabajar más a fondo el conocimiento de otras culturas y realizamos dos Proyectos de Innovación, el primero, titulado **"Las diferencias nos enriquecen"**, fue premiado por la Comunidad de Madrid y ello nos sirvió de estímulo para seguir trabajando en la misma línea. Al curso siguiente nos embarcamos en el Proyecto Convivir es Vivir, trabajando más a fondo la convivencia, al siguiente en el Proyecto de Drogodependencias, profundizando más en la alimentación, higiene y hábitos personales, y en la actualidad estamos muy ilusionados con el Proyecto: "San Miguel en la Web", ya que disponemos de dos aulas de informática, en las que estamos realizando numerosas actividades con todos nuestros alumnos.

Cómo nos organizamos

Es muy importante que cuando el grupo se reúna por primera vez, tanto padres, como profesores, como alumnos, las personas que lo componen sientan la necesidad de que tienen algo que aportar, que es importante y necesaria su contribución y su presencia para que el grupo funcione. Que el centro lo formamos todos y todos tenemos que poner nuestro granito de arena.

a) Con el profesorado

Cabe destacar que en la mayoría de proyectos que realizamos participa todo el profesorado.

Las acciones a realizar por este grupo de trabajo pueden resumirse en diversos pasos que exponemos a continuación:

- Elegir un coordinador.
- Recopilar información para realizar el proyecto a realizar.
- Realizar un estudio de la situación real del centro.
- Organizar y analizar los datos.
- Elaborar un plan de actuación.
- Distribuir responsabilidades y acciones.
- Poner en marcha las acciones señaladas.
- Seguimiento y control de las actividades.
- Evaluar el programa y los resultados.

Durante el primer trimestre y parte del segundo, dedicamos muchas horas a **formación**, en colaboración con el CAP de Hortaleza.

En una primera reunión, a comienzos de curso se informa a los profesores que se incorporan nuevos, sobre nuestro **"Proyecto"**.

Se elabora el calendario de reuniones y los temas que vamos a trabajar.

Se forman los grupos de trabajo por ciclos de cara a preparar las actividades programadas y decidir sobre los materiales a utilizar.

Para la elaboración de estos **Proyectos** se precisa un esfuerzo importante por parte de todo el profesorado, para aunar criterios, consensuar las propuestas establecidas por todos y llevar a cabo una labor de equipo que estamos seguros que ayuda a conseguir los objetivos programados. No olvidemos que las decisiones que se tomen, son decisiones colectivas, ello hace que se sientan responsables del conjunto de actividades que ya forman parte de la vida del centro.

b) Con los alumnos

Contamos con la participación de todos los alumnos desde Educación Infantil hasta Educación Primaria.

Al principio de curso se les informa del Proyecto y cómo lo vamos a trabajar tanto en **tutoría** como a través de las fiestas y actividades que realicemos en el centro.

Trabajamos de forma conjunta sobre una serie de normas elaboradas entre todos y les ofrecemos una serie de juegos y actividades de cara a enriquecer la **comunicación**, mejorar la **autoestima**, participar en la **resolución de conflictos** y buscar propuestas alternativas para enriquecer la **convivencia** y el **buen clima** de nuestro centro.

Un requisito imprescindible para enseñar es precisamente conseguir un clima en clase que permita a los alumnos centrarse en el aprendizaje. Procurando promover actitudes donde todos respetemos nuestras diferencias y potenciemos nuestras semejanzas, educando a nuestros alumnos en los que nos une, no en lo que nos diferencia.

c) Con las familias

Está previsto implicar más a las familias para intentar cambios de actitudes y desarrollar conductas abiertas y solidarias.

Se realizan tres reuniones generales con el fin de: informar, organizar, analizar, reflexionar y evaluar. Además de las entrevistas que mantiene cada tutor a lo largo del curso con cada familia.

Participan en numerosas actividades que realizamos: Navidad, Semana de la Salud, Día de la Paz, Fiesta de San Isidro, Día de Puertas Abiertas...

Es necesario que sientan nuestra confianza. Valorando los aspectos positivos de sus hijos de cara a mejorar sus aprendizajes.

Objetivos que pretendemos

El objetivo prioritario es **mejorar la convivencia en el centro**, educando en la noviolencia, la paz, la solidaridad y la tolerancia.

Para llevarlo a cabo seleccionamos los siguientes **objetivos**:

- Interaccionar a toda la comunidad educativa en la interculturalidad y la convivencia.
- Enriquecimiento mutuo a partir de las diferentes culturas.
- Potenciar actitudes de respeto que permitan la interacción de los grupos.
- Realizar intervenciones coordinadas de todo el profesorado.
- Mejorar la formación de la comunidad educativa.
- Desarrollar propuestas de mejora en el PEC y PC.

Y los siguientes **objetivos específicos**:

- Revisar y modificar las actitudes de convivencia desmontando estereotipos determinados.
- Crear hábitos de trabajo en equipo, valorando la participación de toda la comunidad educativa.
- Impulsar la acción tutorial.
- Enriquecer la comunicación a partir de juegos cooperativos.
- Potenciar el desarrollo de la autoestima y la seguridad en sí mismo.
- Trabajar los conflictos de una dimensión preventiva.
- Concienciar y comprender aspectos socioculturales diferentes.

Plan de trabajo y metodología

Para llevar a cabo los objetivos señalados anteriormente, se trabaja por ciclos, teniendo en cuenta los mismos **contenidos** que señalábamos para cada Proyecto, con una periodicidad común, adaptándolos a las características y edades de nuestro alumnado, prestando una atención especial a las "**minorías**" de nuestro centro, a las habilidades sociales y al trabajo cooperativo.

Se desarrolló una metodología en la que se daban interacciones variadas adecuadas a los objetivos que se habían propuesto.

Se utilizaron diversas técnicas: coloquios, asambleas, encuestas, dinámicas de grupo y todos los mensajes escritos en carteles, murales, trabajos... elaborados por los propios alumnos. Además de los juegos cooperativos realizados en tutoría.

Evaluación

La evaluación no se plantea en ningún momento como calificación.

Durante todo el curso la **observación directa** es una fuente de información, valorando actitudes, intereses, nivel de participación, grado de satisfacción...

A través de **claustrs** de profesores y reuniones se realiza un **seguimiento** para comprobar si se cumplen los objetivos y se llevan a cabo las propuestas acordadas.

Se evalúa al finalizar cada trimestre:

- Primer trimestre: análisis y estudio de los cuestionarios y encuestas realizadas.
- Segundo trimestre: participación en los juegos y actividades programadas.
- Tercer trimestre:
 - Memoria e información final.
 - Grado de consecución de los objetivos.
 - Pautas de actuación.
 - Modificaciones realizadas.

Conclusión

Los resultados obtenidos en los últimos años fueron altamente positivos, se han podido realizar numerosas actividades, gracias al esfuerzo y participación del profesorado actual y de los numerosos docentes que han pasado por el colegio en los últimos años.

En estos momentos miramos hacia atrás y nos damos cuenta que hemos caminado desde voluntades individuales para construir una organización del centro diferente.

Queremos continuar en esta línea de trabajo, ya que hemos observado una mejora en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa; es necesario continuar con el diálogo y la resolución de conflictos y es muy importante que nuestros alumnos perciban "al profesor" como alguien disponible para ayudar a afrontar las dificultades que puedan ir surgiendo en el proceso de aprendizaje y con quien aprender a participar, dialogar, colaborar...

Mejorar la comunicación intercultural ya forma parte de la actividad ordinaria de nuestro centro y con nuestras actuaciones esperamos conseguir:

- Mejorar las relaciones personales de toda la comunidad educativa en la convivencia.
- Potenciar actitudes de respeto que permiten la interacción de los grupos.
- Realizar intervenciones coordinadas de todo el profesorado.
- Establecer un clima de trabajo agradable, afectivo, creando acercamientos y valoraciones positivas.
- Valorar el juego cooperativo como actividad enriquecedora.
- Desarrollar un trabajo de sensibilización de toda la comunidad educativa a nivel curricular, educando en valores, forjando vínculos entre culturas y generando actitudes solidarias, de respeto y de tolerancia.

Somos conscientes de que nos queda mucho trayecto por recorrer, llevamos muchos años aproximándonos a la educación intercultural, aprendiendo con los contactos que diariamente mantenemos con las familias, pero sabemos que las dificultades y los conflictos son un fenómeno positivo y un estímulo para seguir adelante, estamos seguros de que las diferencias culturales son un factor que el Colegio San Miguel tiene en cuenta para enriquecimiento personal de alumnos, padres y profesores, en definitiva que "las diferencias nos enriquecen".

La señora doña **MARÍA ANTONIA CASANOVA**: Muchas gracias.

Pasamos a la segunda intervención. Como veis en el programa, procede de un centro de educación de personas adultas, concretamente del Daoiz y Velarde, de Madrid capital. Nos va a hablar Conchita Gómez Moreno, que es la jefa de estudios de este centro.

Quisiera destacar brevísimamente, para no quitarles tiempo a ellas, la labor que se está realizando desde los centros de educación de personas adultas de la Comunidad de Madrid, porque hay veces que se desconoce o no existe suficiente información sobre ella. Como se acaba de decir ahora mismo, los niños no vienen solos, vienen con la familia. Ahí están las familias, que a lo mejor por su horario de trabajo no pueden asistir a determinadas actividades en el centro. Los centros de formación de personas adultas tienen turnos de mañana, tarde y noche, y prácticamente en la totalidad —casi podría asegurar que en todos— hay enseñanzas del español como segunda lengua. Estas familias, estos padres y madres de los niños y otros que no tienen niños, empiezan a ir para aprender el español como segunda lengua, pero luego se incorporan a otras enseñanzas, como, por ejemplo, Secundaria para adultos, consiguiendo su título de Educación Secundaria. Tenemos ya un buen número de personas que han venido de otros países y que empiezan aprendiendo la lengua, pero que luego se incorporan a otras enseñanzas, mejorando así su formación y, por tanto, su calidad de vida y su incorporación al mundo laboral.

Conchita nos va a explicar el proyecto europeo en el que están participando, dentro de Sócrates, el Programa Grundtvig, que se dedica especialmente a la educación de personas adultas. Quería comentaros que en Madrid el Programa Grundtvig lleva funcionando dos años y ya va para el tercero. Madrid ha sido, tanto el primer año como el segundo, la región europea que mayor número de proyectos tiene dentro de este programa de educación de personas adultas. Espero que sigamos manteniendo el mismo ritmo para el próximo año, pues en este momento están funcionando 25 proyectos dentro del Programa Grundtvig y para la convocatoria actual ya se han presentado 36. Por tanto, espero que Madrid siga siendo la región que más participa en estos proyectos europeos.

Bien, ahora ya os presento a Conchita Gómez Moreno, que es jefa de estudios del centro de educación de personas adultas Daoiz y Velarde. Ella estudió magisterio y, mientras ejerció su profesión de maestra, hizo tres años de estudios en el INEF y se licenció en Geografía e Historia en la especialidad de Geografía Humana. Ahora está haciendo su tesis doctoral en torno al tema de la educación en el espacio urbano de Madrid. Ha ejercido como maestra en distintas provincias, en Segovia, en Burgos y en Madrid. Dio clases a adultos en Radio ECCA, y ahora mismo es profesora y jefa de estudios del Daoiz y Velarde. Nos va a explicar en qué consiste este proyecto europeo DOBE, que tiene como título "Incrementar el respeto por la diversidad cultural".

La integración de inmigrantes a través del proyecto europeo DOVE

Por **D.^a Conchita Gómez Moreno**

Jeña de Estudios del CEPA Daoiz y Velarde.

El fenómeno de la inmigración está cambiando el panorama de nuestro país. Madrid es una de las Comunidades Autónomas que más inmigración recibe, y donde más se ve la diversidad cultural por la multiplicidad de lenguas, culturas y religiones.

La Dirección del Centro de Educación de Personas Adultas Daoiz y Velarde tiene como objetivos prioritarios para la inserción sociolaboral del inmigrante: la enseñanza de la lengua española y la formación cultural.

El centro Daoiz y Velarde es un centro público, perteneciente a la Consejería de Educación, situado en la zona sur del municipio de Madrid, en el distrito de Usera, barrio de Zofío.

Según el Padrón Municipal de Habitantes, a 1 de enero de 2002, Madrid capital contaba con una población de 3.062.462 habitantes (**el 9,25% son de otro país**) y el distrito de Usera tenía 121.885 habitantes (8.186 habitantes más que había en 1998), que son el 3,98% de la población existente en el municipio, y de los cuales **el 10,82% son extranjeros**.

El barrio de Zofío tenía una población de 13.952 habitantes (717 habitantes más que en 1998), que representan el 0,46% de la población del municipio y el 11,45% del distrito, **de los cuales un 12,64% son de otro país**. Las calles más comerciales son Marcelo Usera y Rafaela Ibarra, en torno a las cuales hay construcciones de los años sesenta, donde fijaron su residencia numerosas familias emigrantes de provincias españolas cercanas a Madrid; algunas de estas personas han sido y otras siguen siendo alumnos que asisten a clase en los diferentes tramos educativos y cursos de aula abierta.

En la actualidad siguen llegando al distrito emigrantes de Europa, Asia, América Latina y África.

El centro Daoiz y Velarde para atender y ayudar a la integración del inmigrante adulto cuenta con dos importantes medios:

A) Las clases de español para extranjeros, incluidas dentro del Proyecto Curricular donde se encuentra la programación de toda la oferta educativa del Centro.

B) El Proyecto Educativo Europeo DOVE: "Incrementar el respeto por la diversidad cultural".

A partir del curso 1999-2000 el número de inmigrantes censados en el distrito de Usera fue en aumento, por ello, y para atender la demanda del español como lengua que necesitaban para integrarse en la sociedad madrileña, se implantó un curso de español para extranjeros que en un principio contó con una matrícula de 13 alumnos. El aumento de solicitudes para este tipo de enseñanza: 47 alumnos en el curso 2000-2001; 52 alumnos en el curso 2001-2002, y 78 alumnos en el curso 2002-2003, ha llevado a la Dirección del centro a ampliar la oferta de clases con diferentes niveles, en horarios de mañana y tarde.

Durante el presente curso 2002-2003, el centro Daoiz y Velarde tiene matriculadas a 650 personas y 136, es decir, el 20,92% del alumnado es inmigrante, de los cuales el 12% asiste a clases de español para extranjeros y el 8,92% restante se encuentra realizando cursos o talleres de la amplia oferta que tiene el centro.

La mezcla de culturas en las aulas ha sido y es enriquecedora, y no ha supuesto problema a la hora de integrarse el alumno inmigrante en la dinámica de la clase.

Los 136 alumnos proceden de veintidós países, que ordenados por el número de matrículas realizadas son: China, Perú, Guinea Ecuatorial, Ecuador, República Dominicana, Colombia, Bolivia, Marruecos, Rumania, Venezuela, Bulgaria, Polonia, India, El Salvador, Gran Bretaña, Alemania, Irán, Corea, Rusia, Chile, Brasil y Portugal. Hay que destacar que el orden indicado se ha hecho atendiendo al número de alumnos matriculados de cada país y, en general, coincide con el orden en el número de personas censadas en el barrio y en el distrito.

Un alto porcentaje, el 58% del alumnado inmigrante, es de nacionalidad china. Esto es debido al número de empresas con empleados chinos que se ubican en el distrito de Usera. No obstante, estos alumnos raramente permanecen en el centro el curso completo, ya que en el momento que dominan un poco el idioma español dejan de asistir a clase; por este motivo, se ha pensado en la posibilidad de darles un certificado con el número de horas realizado. Por otra parte, a lo largo del curso, siguen incorporándose, y

en especial a las clases de español para extranjeros, nuevos alumnos de distintas nacionalidades. Por cierto, entre los de origen chino se da la circunstancia de que, a veces, presenta varios pasaportes una misma persona hasta justificar la edad con la que puede acceder al centro.

Los alumnos inmigrantes que llegan al centro son tanto hombres como mujeres y en su mayoría menores de 40 años, sólo dos superan esta edad. Los hombres son el 41,91% de los 136 matriculados y las mujeres el 58,09%. El nivel cultural que poseen es muy variado y se encuentran realizando estudios de Secundaria, Cursos del Fondo Social Europeo, inglés, informática, en el aula Mentor, Imsalud, etc.

El nivel de conocimientos previos del idioma y las perspectivas de aprendizaje son muy diferentes. **En general, el alumnado inmigrante ha realizado en su país algún tipo de estudios, incluyendo los universitarios;** los europeos y los de Guinea Ecuatorial son los que tienen el nivel cultural más alto, y los marroquíes, peruanos y dominicanos son los que llegan con el nivel cultural más bajo; éste es el primer curso en el que hay tres alumnas en alfabetización porque no han asistido al colegio en su país de origen. Por otra parte, la asistencia continuada y la puntualidad es la norma, sobre todo en los cursos de español para extranjeros. Algunos alumnos abandonan los cursos a medida que encuentran trabajo.

La llegada de inmigrantes al centro se ve ya en el presente curso como algo natural, si bien, al principio no fue acogida por igual entre el alumnado.

A partir del curso 1999-2000 el equipo directivo y el claustro de profesores se plantearon la posibilidad de distintas estrategias, junto con el trabajo del profesorado en las tutorías, para ayudar a la integración del alumnado inmigrante, concretamente:

— **Se trabaja conjuntamente con la Agente y la Promotora de Igualdad de la Junta Municipal del distrito de Usera,** proporcionando, por un lado, ayuda a los inmigrantes con talleres como: "Derechos de los inmigrantes"; "Derechos laborales"; ¿Cómo actuar en los temas administrativos?, etc.

Por otra parte, se dan charlas, a todo el alumnado que desee asistir, sobre: "Derechos de las personas: laborales, familia, testamentos, pensiones, paro..."; "Salud y sexualidad" y "La igualdad entre los sexos".

Se trabaja en las tutorías el "Día de la violencia doméstica" (25 de noviembre), en el que además de la charla se pasan encuestas a todo el alumnado del centro que se comentan posteriormente; igualmente se facilita documentación a los tutores y se trabaja para el "Día internacional de la mujer trabajadora" (8 de marzo).

A las alumnas de los tramos I y II se les da un taller sobre: "Mujer, tú puedes, participa", con el fin de enseñarles a moverse por su barrio, su distrito y la capital madrileña, y para que conozcan todos los servicios existentes.

— **Se elabora la materia optativa para quinto curso (Tramo III) del Campo de la Sociedad que lleva como título: "Las migraciones en España: repercusiones políticas, económicas y sociales"**, y su justificación, al presentarla a la Inspección Educativa, se basa en que en la España actual y en el resto de Europa, las migraciones han tomado un papel importantísimo repercutiendo en su política, economía y en la sociedad en general. Por un lado, se ve la **necesidad de la mano de obra inmigrante** para cubrir los puestos de trabajo, ya que el índice de fecundidad en España es cada vez más bajo, y, por otra, se trata de **promover la relación entre personas de distintos orígenes y culturas de manera equilibrada** y a la vez constructiva, tratando de **promover valores que rijan la convivencia y el respeto a las diferencias** de raza, sexo, clase social, creencias y demás características individuales y sociales. **(La materia optativa es aprobada por la Inspección para que se imparta en el centro.)**

— **El profesorado apoya la idea de diseñar un Proyecto Educativo Europeo, con el título de DOVE: "Incrementar el respeto por la diversidad cultural"**, dentro del Programa Sócrates de la Unión Europea, en la acción descentralizada Grundtvig: Educación de Personas Adultas (Grundtvig 2 Asociaciones de Aprendizaje). El objetivo es dar un mayor empuje hacia la tolerancia y el respeto a otras culturas.

Con el apoyo de la Dirección General de Promoción Educativa, la Agencia Sócrates en España y la Subdirección General de Formación del Profesorado, se realizan, de septiembre a diciembre de 2000, reuniones y seminarios para informar y ayudar a los centros en los pasos a seguir para iniciar la elaboración del proyecto y búsqueda de socios. A estos encuentros asisten dos profesoras en representación del claustro, y serán seis profesoras y un profesor los que al final elaboren y lleven a efecto el proyecto y decidan que quieren ser el país coordinador.

El diseño del Proyecto DOVE (Daoiz y Velarde) se realiza en enero y febrero de 2001, y en él se contemplan:

- Convocatoria y cumplimentación del formulario.
- Información al claustro y aprobación del Consejo Escolar.
- Traducción y envío a los socios (Noruega, Italia y Holanda).
- Revisión del proyecto.

El desarrollo del proyecto se realiza durante los cursos 2001-2002 y 2002-2003, si bien se ha solicitado continuarlo un curso más.

Para llevar a la práctica el Proyecto DOVE se han programado: objetivos, actividades, un producto final y la evaluación.

Objetivo general del proyecto DOVE: "Promover la educación intercultural mediante el conocimiento de los elementos básicos de otras culturas, para facilitar el entendimiento entre los pueblos, el respeto por los valores diferentes a los propios y apertura a las manifestaciones artísticas que los representan, y difundirlos en el entorno europeo".

Objetivos específicos:

1. **Rechazar la discriminación racial, social, sexual**, promoviendo entre el alumnado el diálogo y la participación en actividades grupales como vía para solucionar problemas de convivencia, rechazar estereotipos y desigualdades.

2. **Promover actitudes de respeto y curiosidad por las manifestaciones lingüísticas y culturales de otros pueblos** para facilitar la relación con otros horizontes culturales.

3. **Intercambiar experiencias con otros profesionales europeos** para conocer otras metodologías, aprender de otros y dar una dimensión europea a nuestro trabajo.

Las actividades que se llevan a cabo en el Proyecto DOVE van dirigidas a cumplir todos los objetivos que el país coordinador, España, y los países socios, Holanda, Noruega e Italia, se han propuesto realizar, son muy diversas y están unidas, en el caso de España, a las que aparecen en Proyecto Curricular del Centro de Educación de Adultos Daoiz y Velarde.

Cada curso se hace una temporalización de las actividades a realizar de septiembre a junio, teniendo presente que en la memoria final irán los resultados obtenidos de cada actividad.

Las actividades que se llevan a cabo en el Proyecto DOVE a partir del curso 2001-2002 son:

1. Recogida, selección y análisis de **documentación** sobre la educación intercultural, para intercambiar reseñas bibliográficas entre los países participantes.
2. **Informar al alumnado**, recoger sus propuestas y consensuar el método de evaluación del proyecto.
3. **Informar a las autoridades** locales y responsables educativas de la puesta en marcha del proyecto.
4. Elaborar un **cuadro comparativo** de los objetivos y contenidos curriculares, relativos a la educación intercultural, de los centros participantes en el proyecto.
5. Diseñar **actividades** sobre **educación intercultural** para contrastar, en las reuniones de trabajo (tres en el curso) y/o comunicación por Internet, la forma de trabajo en cada país.
6. Recoger, en **un CD-Rom y folleto explicativo** un dossier con las actividades más relevantes realizadas en los centros de los cuatro países, para difundirlos en el entorno europeo.

El producto final del curso 2001-2002, en cada país participante, ha sido la edición de una revista en su idioma, excepto la editada en España que va en español e inglés, las dos lenguas de uso común acordadas para el proyecto, y de la que se han enviado varios ejemplares a cada país socio para su difusión. La revista lleva el mismo título que el proyecto: *Proyecto DOVE: Incrementar el respeto por la diversidad cultural*, y en ella se pueden ver parte de las múltiples actividades efectuadas en cada uno de los centros de los cuatro países participantes.

Entre las actividades realizadas se encuentran las siguientes:

- Mi pueblo, mi ciudad, mi país.
- Festival gastronómico.
- 3 de enero: paz y tolerancia.
- Concurso de relatos cortos por la multiculturalidad.
- Vive las diferencias.
- Día de la interculturalidad. Se complementó con la colocación por todo el centro de grandes paneles sobre Interculturalidad.
- Exposición de libros y documentos de educación multicultural.
- Mi tierra como país turístico...

El producto final del curso 2002-2003 es un CD-Rom que incluirá las actividades realizadas durante el curso 2002-2003 en el centro coordinador y en los centros de los países socios.

Durante el curso 2002-2003 el centro Daoiz y Velarde está realizando una serie de actividades acordadas junto con los países socios, en la primera reunión mantenida con ellos en el mes de noviembre y que tuvo lugar en Bergen op Zoom (Holanda). Hasta el momento se han realizado las siguientes:

- Se ha elaborado una revista, en la que se recopilan los trabajos realizados por los alumnos respondiendo a la pregunta "¿Qué piensas tú sobre la inmigración?". El profesorado y sus alumnos trabajaron en las diferentes materias el tema de la inmigración, y de esta manera en lengua española contestaron con narraciones, descripciones y poesías, en informática recopilando textos sacados por Internet, en Ciencias Sociales, por grupos, elaboraron murales, etc.

También se recogen en la revista fotografías que reflejan la fiesta de convivencia realizada por los alumnos y el profesorado del centro en el mes de diciembre, así como los concursos de fotografía y gastronómico. Se trató de que el alumnado y profesores hiciesen el plato típico de su lugar de origen y presentasen fotografías de los lugares de donde proceden, con el fin de que se aprenda a respetar y valorar las diferencias.

Todas las actividades son expuestas en las paredes del centro o sobre las mesas de los pasillos, de esta manera todos los alumnos aprenden y valoran el esfuerzo de sus compañeros, y sienten curiosidad y respeto por otras culturas. Incluso los nuevos alumnos inmigrantes que llegan hablan de la sensación de "internacionalización" que les da el centro.

— En enero y febrero se ha hecho un vídeo, donde se recogen imágenes de Madrid, del centro, y experiencias de los alumnos inmigrantes residentes en España.

La incidencia del Proyecto DOVE en los profesores y alumnado, en las instituciones que participan en la Asociación de aprendizaje en su conjunto y en la comunidad local, es muy positiva porque:

- Permite conocer otras culturas e intercambiar experiencias.
- Facilita el entendimiento con las personas de otros países.
- Ayuda a respetar y comprender las diferencias lingüísticas y culturales.
- Promueve la educación intercultural.

La evaluación de los resultados hasta el momento actual:

Tanto los componentes del centro coordinador Daoíz y Velarde como los de los centros de los países socios, en todas las reuniones mantenidas hasta el momento han considerado que:

- Las actividades realizadas han conseguido los objetivos propuestos en el proyecto.
- Las aportaciones nuevas han enriquecido el proyecto.
- Ha habido fluidez en las comunicaciones.
- Se han ido cumpliendo los plazos marcados para la realización de las actividades y, por ello, la consecución de los objetivos.

La difusión de los resultados del proyecto:

Se está realizando mediante reuniones y entrevistas, publicación de la experiencia en revistas o periódicos locales, y en la participación en jornadas educativas de los países participantes.

La señora doña **MARÍA ANTONIA CASANOVA**: Muchas gracias.

Vamos con la tercera experiencia, que nos habla de la enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares y que va a estar a cargo de doña María Isabel Piñar Gallardo, directora del IES San Isidro de Madrid.

Si algo hay importante para favorecer la interculturalidad es que nos podamos entender, que es la base, como comentábamos ayer. Evidentemente, gracias a la comunicación se produce esa interculturalidad. Cuando aparecen fenómenos de incomprensión y de violencia, vemos que casi siempre derivan del desconocimiento mutuo y de la falta de comunicación. Si fuéramos capaces de comunicarnos y de conocernos, no llegaríamos a posturas de incomprensión tan fuertes como las que desgraciadamente se dan.

Aquí tenemos a la directora del IES San Isidro. Es autora de numerosísimas publicaciones en su especialidad: materiales curriculares de Física y Química para tercer y cuarto de Secundaria y para primero y segundo de Bachillerato en diferentes editoriales. También ha traducido al castellano y ha adaptado al sistema educativo español el área de Física y Química de la Enciclopedia Encarta de Microsoft. Como proyecto de innovación, se están llevando a cabo los agrupamientos flexibles para alumnos inmigrantes en la Comunidad de Madrid. Supongo que muchos la conocéis, porque tiene una amplia experiencia en ponencias y en numerosos congresos y jornadas del tipo de las que hoy estamos celebrando.

En el Instituto San Isidro se implanta la Secundaria Obligatoria en el curso 1997-1998, y se incorporan al mismo alumnos de 17 nacionalidades diferentes. En este momento —sólo os doy este dato, porque ahora ya os lo explicará ella— de un total de 603 alumnos, 220 son de 25 nacionalidades diferentes.

Le cedo la palabra, para que os explique la realidad y el cambio experimentado por este centro en no tantos años.

La enseñanza del español como 2.^a lengua en contextos escolares

Por **D.^a Isabel Píñar Gallardo**

Directora del IES San Isidro.

No creo que el Centro que yo dirijo y al que pretenciosamente me referiré como "mi centro", sea diferente, ni en él hayan concurrido, los últimos cursos, circunstancias distintas a los del resto de los centros.

Un buen día, si no de la noche a la mañana, sí que bruscamente, cambiaron los tipos de alumnos a los que atendíamos y empezamos a recibir alumnos que respondían a perfiles muy diferentes y aprendimos el verdadero significado de la atención a la diversidad.

Debido al resultado desastroso de ese primer curso, nos propusimos ensayar diferentes estrategias y plantear nuevos modelos educativos. El relato cronológico de las medidas de atención a la diversidad, sus éxitos, los fracasos, las correspondientes modificaciones de las experiencias, daría para varias charlas. Ha dado para varios trabajos de profesores universitarios expertos en educación y para alguna que otra tesis doctoral sobre emigración y educación.

Tengo que destacar que nuestro modelo es el fruto de la implicación de numerosos profesores que, ante la impotencia inicial y la falta de recursos, nos propusimos informarnos y actuar de acuerdo con la información que íbamos adquiriendo. Así, en cursos sucesivos, recibimos formación sobre:

- Educación intercultural.
- Resolución de conflictos.
- Elaboración de materiales apropiados para la atención a la diversidad.
- Metodología de la enseñanza del español como segunda lengua.
- Educación de adultos.

Toda esta formación, y su correspondiente puesta en práctica, se materializó en un proyecto de innovación educativa en el curso 1999-2000: "Agrupamientos flexibles de alumnos inmigrantes en la Comunidad de Madrid". Este proyecto se ha modificado año tras año, hasta llegar a lo que es en la actualidad, aunque seguirá modificándose en el futuro para adaptarse a las novedades que vayan surgiendo.

He aludido anteriormente a la variedad de perfiles de alumnos que atendemos en la actualidad en nuestros centros, pero de todos estos perfiles me voy a referir, exclusivamente, a los alumnos que proceden de otros países y que se incorporan a nuestros centros en cualquier curso de la Educación Secundaria Obligatoria o del Bachillerato.

No me referiré a aquellos alumnos que, aunque sus padres no son de nacionalidad española, han nacido en España o se han incorporado a nuestro sistema educativo en la educación primaria, por lo que podemos considerar que su escolarización está normalizada.

No obstante, este perfil de alumnos es bastante heterogéneo ya que hay que tener en cuenta:

- Las diferentes procedencias y culturas.
- Su desconocimiento o no del español.
- Su nivel inicial de escolarización.

Por lo que nos podemos encontrar por lo menos con seis tipologías de alumnos:

1. Conocen el español; tienen un desfase curricular importante.
2. Conocen el español; tienen un desfase curricular circunstancial.
3. Conocen el español; no tienen desfase curricular.
4. Desconocen el español; tienen un desfase curricular importante.
5. Desconocen el español; tienen un desfase curricular circunstancial.
6. Desconocen el español; no tienen desfase curricular.

El reto es atender a la mayor parte de estas tipologías, de manera que enganchemos el mayor número posible de alumnos al sistema educativo, respetando su derecho a la educación, a la par que respetamos el derecho al progreso en su aprendizaje del alumnado "normalizado".

Si estos alumnos conocen el español y no tienen desfase curricular, o éste es circunstancial (sólo en algunas materias que o no se estudian en sus países o los contenidos hacen referencia a hechos culturales propios), están en un grupo estándar desde el que participan del modelo educativo intercultural propio del centro.

Si conocen el español pero tienen un gran desfase curricular, se encuentran ubicados, en lo que hemos denominado, "grupos de acogida". Éstos son grupos estándar en los que los alumnos reciben clases de apoyo en los ámbitos sociolingüístico y científico-matemático. Debo señalar que el tipo y la clase de apoyo es individualizado según las necesidades de cada alumno, de modo que hay alumnos que sólo reciben apoyo en uno de los ámbitos. Asimismo, también reciben este tipo de apoyos los alumnos españoles con desfase curricular.

En cada evaluación se revisa la conveniencia o no del apoyo y, en algunos casos, el propio alumno solicita pasar al grupo de referencia en algunas materias. Esto exige una coordinación muy buena entre los profesores del grupo de referencia y los profesores de apoyo.

Un tercer tipo de alumnos lo forman aquellos que desconocen el castellano y que no tienen desfase curricular o éste es circunstancial. Resulta obvio decir que cuando un adolescente, que desconoce nuestro idioma, se incorpora al sistema educativo, debe adquirir rápidamente una serie de competencias comunicativas básicas que le permitan comunicarse tanto en la escuela como en la calle. Para esto va a contar con los profesores de educación compensatoria, es decir, con los profesores específicos de español como segunda lengua.

El propósito de la enseñanza del español como segunda lengua es proporcionar las situaciones propicias para que aquellos alumnos que desconocen nuestro idioma, se comporten de manera similar a como lo haría un nativo en las mismas situaciones y contextos.

Isabel Santos Gargallo, experta en lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, nos explica las diferencias que existen entre los procesos de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua y una lengua extranjera, respectivamente:

Lengua segunda / lengua extranjera

a) Adquisición.

- Exposición natural a la lengua extranjera.
- Interacción con hablantes nativos.
- Proceso espontáneo e inconsciente.

Lengua segunda

Cumple una función social en la comunidad en que se aprende.

b) Aprendizaje.

- Instrucción formal en el aula.
- Conocimiento de la lengua como sistema.
- Proceso consciente.

Lengua extranjera

Se aprende en un contexto en el que carece de función social.

Sin embargo en nuestros centros tienen lugar, simultáneamente, ambos procesos, de manera que podemos hablar de un proceso mixto que conduce a la enseñanza del español en contextos escolares.

Proceso mixto

- Exposición natural a la lengua extranjera + Instrucción formal en el aula.
- Interacción con hablantes nativos + Interiorización sistema lingüístico formal.
- Proceso inconsciente + proceso consciente.

Español lengua segunda en contextos escolares

Cumple una función comunicativa y es la lengua vehicular del proceso de enseñanza.

Pero no basta con que el alumno adquiera las cuatro destrezas comunicativas, porque no debemos olvidar que para ese adolescente esta segunda lengua es el vehículo de su proceso de aprendizaje en todas las materias escolares.

Como dice Nicole Blondeau, experta en la enseñanza del francés como segunda lengua en contextos escolares:

"No podemos considerar al alumno extranjero que desconoce el idioma como una tabla rasa que no tiene conocimientos. No comprender una lengua no significa que se carece de competencias. Éstas pueden ser transferidas de un contexto escolar a otro".

Esto es, los alumnos pueden aprender español al mismo tiempo que continúan consolidando, descubriendo, aprendiendo el contenido de otras disciplinas.

Características de la lengua escolar

a) Educación Compensatoria.

Lengua como medio de comunicación

Lengua como medio de socialización.

b) Metodologías específicas.

Lengua como transmisora del conocimiento.

Lengua vehicular del proceso de enseñanza.

Para conseguir este objetivo, debemos introducir nuevas metodologías en la enseñanza de las diferentes materias para que los alumnos que desconocen nuestro idioma, a la par que hacen del español su segunda lengua no se desfasen en su nivel curricular. Ésta va a ser misión, no sólo de los profesores de educación compensatoria, sino también de los profesores de las diferentes materias que nos vamos a ver obligados a utilizar en nuestras clases de Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, etc., estrategias propias de la enseñanza de una segunda lengua.

Una de las metodologías idóneas para este fin es el "enfoque por tareas" porque defiende la integración de lengua y contenidos. De acuerdo con Skehan: "una tarea debe tener el significado, y no la forma, como eje central. Debe estar relacionada con una tarea de la vida real, la finalización de la tarea debe tener prioridad y su evaluación ha de ser en función del resultado de la misma".

Con esta metodología los contenidos curriculares y lingüísticos van unidos, de manera que enseñamos lengua en todas las áreas. Esto exige una serie de sacrificios didácticos como pueden ser:

- Secuenciar las unidades didácticas posponiendo las que exigen mayores destrezas lingüísticas.
- Buscar objetivos lingüísticos compatibles con el contenido.
- Planificar tareas que estén basadas en experiencias con materiales manipulables y visuales.
- Hacer un desarrollo integrado de la lengua oral y escrita, la lectura y la escritura.

Estamos de acuerdo con Stoller a la hora de desarrollar un programa de integración de lengua y contenidos: "mediante un estudio integrado de la lengua y de los contenidos curriculares, el estudiante desarrolla no sólo destrezas lingüísticas y comunicativas sino académicas y cognitivas. Además se produce un refuerzo positivo, pues en todas se trabaja la lengua. Se favorece el éxito escolar, permitiendo a los estudiantes el acceso a una lengua académica que contribuya a su formación como individuos, ciudadanos y profesionales".

En resumen nuestro modelo se basa en utilizar pedagogías diferenciadas para una escuela que incluya a todos, evitando, en todo momento, que la fragmentación didáctica no sea una disculpa para la segregación y la marginación.

La señora doña **MARÍA ANTONIA CASANOVA**: Muchas gracias, Isabel.

Vamos con la última experiencia de esta mañana, que como veis en el programa es la respuesta de la escuela concertada al reto de la inmigración. Para ello tenemos a Ana Pilar García González, que es religiosa de La Asunción, directora titular del Real Colegio Santa Isabel La Asunción y del colegio Asunción Vallecas. Ella ha sido durante 18 años directora del colegio de La Asunción de Ponferrada y desde entonces ha manifestado su interés por la diferencia, a la que ha considerado como algo que realmente enriquece.

El colegio de La Asunción de Ponferrada fue el primero de la provincia de León que participó en el proyecto de integración de alumnado con necesidades educativas especiales y después trabajó en diferentes programas de acogida y de adaptaciones curriculares. La realidad de los centros que ahora dirige es parecida, aunque realmente la historia es muy diferente. Es una historia curiosa e interesante.

El colegio de La Asunción de la calle Santa Isabel está situado en el barrio de Lavapiés. Es un colegio que pertenece a Patrimonio Nacional y a su frente están, desde el año 1876, las religiosas de La Asunción. La historia ha propiciado de diferentes maneras esa educación intercultural o esa coincidencia de distintas culturas en sus aulas. Durante la guerra mundial, diferentes alumnas de Francia, de Inglaterra y de Bélgica encontraron en el internado del colegio un lugar en el que estaban seguras y en el que podían continuar sus estudios con una cierta regularidad, razón por la cual diferentes familias de Latinoamérica, perseguidas por ideas y por compromisos políticos, también han mandado a sus hijas a este colegio, en el que han desarrollado su potencial humano y cultural. Esta realidad ha supuesto una gran riqueza que ha preparado a la comunidad educativa para vivir con serenidad y con naturalidad el momento actual del centro. En el curso 2000-2001 había en el centro 53 alumnos de nueve países diferentes; en el 2001-2002, han sido 119 los alumnos, y este curso son 146 alumnos los que vienen de otros países, perteneciendo a 23 nacionalidades.

Ana Pilar nos va a contar esta experiencia. Nos estamos comiendo un poco el tiempo del coloquio; esperemos tener tiempo para que podáis intervenir vosotros.

La respuesta de la escuela concertada al reto de la inmigración

Por **Ana Pilar García González**

Directora del Real Colegio Santa Isabel La Asunción.

Al comenzar mi intervención, deseo agradecer cordialmente la presentación y la invitación que me ha hecho el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid para compartir con vosotros lo que significa la presencia de la escuela concertada de los centros de FERE, ante el reto de la INMIGRACIÓN.

Lo primero que deseo comunicaros es el convencimiento que tengo de que nuestros colegios son portadores de un mensaje evangélico, rico en valores humanos y espirituales, en trabajo responsable y solidario a favor de la justicia, la fraternidad y la paz.

Ahora, lo que deseo compartir, en estos pocos minutos, es concretamente, la respuesta que el Colegio Santa Isabel La Asunción está tratando de dar a esta realidad de la integración del mundo de la inmigración en nuestro centro, con una gran fidelidad a nuestro proyecto educativo, acogiendo los desafíos que se nos presentan como una gran oportunidad, aprovechando los estímulos y ayudas que recibimos de otros centros e instrucciones, que nos animan y complementan.

Parto del convencimiento de que la riqueza principal de nuestro colegio son las personas que trabajan en ellos y que su saber hacer y su entrega al desarrollo del Proyecto Educativo del Centro es insustituible para que podamos seguir estando comprometidos al servicio de la sociedad, afrontando todos los cambios que sean necesarios. Por eso, el primer trabajo (y yo diría la primera obligación de un equipo directivo), es el de la reflexión y formación de los docentes, la persona encargada de secretaría, portería, limpieza, comedor... y de los padres.

Como éste era un tema que al equipo directivo nos preocupaba y creíamos era necesario dedicar tiempo y espacio, programamos para los primeros días de septiembre un curso sobre CALIDAD DE CENTRO que después fue completado en varias sesiones de reuniones de grupos y que continúa a lo largo del año a través de varios equipos de mejora.

De esta reflexión y formación conjunta salieron lo que hemos llamado "ACTIVIDADES DE ACOGIDA QUE FAVOREZCAN LA INSERCIÓN SOCIOAFECTIVA DEL ALUMNADO INMIGRANTE AL CENTRO".

Somos conscientes que a la primera persona que una familia inmigrante ve cuando llega al centro, ES A LA ENCARGADA DE LA PORTERÍA. Su acogida, su atención, el saber expresar con sus gestos y palabras que son bienvenidos, es fundamental para el alumno y para su familia. Una vez que esta persona les acompaña hasta la secretaria, es la SECRETARIA la que tiene la responsabilidad de darles seguridad e información, no sólo en cuanto al centro sino también en lo relacionado a las ayudas que pueden disfrutar y los documentos que necesitan traer... también trata de aclarar todas sus dudas... (el equipo de traductores e intérpretes nos está ayudando mucho no sólo en las entrevistas con los padres, sino también en la traducción de los documentos).

La persona que está disponible del EQUIPO DIRECTIVO recibe a esta familia, le enseña el centro, le informa y entrega EL PROYECTO EDUCATIVO Y LAS NORMAS DE CONVIVENCIA... si son alumnos de otras lenguas, procuramos que algún alumno de su lengua que ya entiende el español nos ayude con su traducción (chinos, ruso, árabe...).

Nuestra experiencia es que el primer día que los alumnos asisten a clases, sus padres les acompañan, dedican tiempo al centro... por eso ese día es muy importante para que nos compartan temas referentes a la vida de niño, a su proceso de escolarización, a las características de su vida, de su país... Si son de un país que conocemos, procuramos compartir con ellos las cosas que más nos han gustado de su arquitectura, gastronomía, literatura... También tratamos de informarles de los objetivos que vamos a trabajar, de los valores que son fundamentales en nuestro centro y escuchar sobre ellos su opinión.

Los alumnos se integran en el aula unos minutos antes del recreo para que el profesor que está impartiendo clase pueda hacer la presentación y para que durante el tiempo del recreo sean sus mismos compañeros quienes le enseñan el centro, se interesen por su vida y le compartan lo que hacen y según las edades donde estudian... juegan y se divierten.

Aprovechamos este tiempo del recreo para comunicar la información básica a los profesores implicados en el aula sobre este nuevo alumno.

Después de dos meses de escolarización tenemos otra entrevista en la que la responsabilidad recae sobre el tutor/a, la orientadora y el profesor/a de compensatoria o del aula de enlace. Una vez más, si el alumno es de otra lengua y los padres no entienden el castellano, procuramos que en esta entrevista estén presentes los traductores y los media-

dores. El objetivo de este encuentro es informar a los padres de manera más fehaciente, basados en la observación y el trabajo que hemos realizado a lo largo de estos días.

En este trabajo, uno de los mayores retos que tenemos y que os confieso necesitamos como comunidad educativa es una mayor preparación en el conocimiento de las características psicológicas y sociológicas de los niños inmigrantes escolarizados en nuestro centro, y pensamos que esta información nos la deberían proporcionar técnicos de los diferentes países.

EL SEGUNDO PUNTO que deseo compartir con vosotros es el convencimiento de que nuestra tarea no se termina en el colegio ni tiene en él todas las respuestas. La ayuda que recibimos de los mediadores sociales, el apoyo que tanto los traductores como los trabajadores sociales nos aportan y la experiencia que compartimos con otros profesores, son un gran apoyo.

En este sentido nos damos cuenta de que las reuniones que periódicamente mantenemos con los trabajadores sociales, con los mediadores, con los traductores, etc., nos ayudan a comprender muchas situaciones y a solucionar muchos conflictos, y este punto os tengo que confesar que en nuestro centro se desarrolla mucho más con alumnos en situación de riesgo por problemas familiares que en alumnos que proceden de otro país.

Uno de los problemas que más nos preocupa es la soledad de los niños al finalizar la jornada escolar y la situación en la que viven. Estamos convencidos de la necesidad de un tiempo de trabajo personal, en la medida de lo posible, animado y potenciado por los padres. Pero nos encontramos que muchos de nuestros niños están solos en sus casas y viven en una sola habitación. Es un tema que hemos tratado de solucionar desde EL VOLUNTARIADO. Un adulto responsable, con un grupo de alumnos/as de bachillerato y antiguos/as alumnos/as, se quedan con pequeños grupos de niños, inmigrantes o no inmigrantes y les ayudan a trabajar un rato, juegan con ellos... este tiempo, lo mismo que el de las vacaciones, son tiempos que nos preocupan y el Consejo de Dirección en unión con la Junta Directiva de la Asociación de Padres, procura organizar cosas... pero no terminamos de estar satisfechos. Es verdad que cuando ya los niños están integrados y motivados, las bibliotecas son una gran ayuda y también las actividades de las diferentes ONG que trabajan este tema.

EL TERCER PUNTO que os quiero compartir es el de las adaptaciones curriculares.

Somos conscientes que nuestro centro, nuestra cultura no sería hoy lo que es si no hubiese sido por el aporte histórico de otros pueblos y que eso nos obliga a acoger al que llega con la máxima calidad. Convencidos que el interculturalismo es un factor de enriquecimiento. Por eso se ha remodelado la organización del colegio con el fin de que nuestra respuesta pedagógica sea lo más completa posible.

Nuestra mayor preocupación en el tema curricular es que vemos que no existe un perfil tipo de atención socioeducativa, porque este perfil está en función de la cultura, la lengua, la situación familiar... y por eso los apoyos y compensaciones que hacemos procuramos que sean diferentes según las necesidades que detectamos. La flexibilidad a todos los niveles y la enseñanza personalizada, la integración en la socialización con el grupo de la clase y la atención a cada alumno son los elementos que más nos están ayudando. Es verdad que estas actuaciones requieren mucha dedicación y recursos tanto a nivel humano como a nivel económico.

Deseo terminar esta intervención, con unas palabras del último documento del Vaticano sobre la escuela:

"En la compleja sociedad de hoy día, la escuela está llamada a proveer a las jóvenes generaciones de los elementos necesarios para desarrollar una visión intercultural... La perspectiva intercultural comporta un verdadero cambio de paradigma a nivel pedagógico. Se pasa de la integración a la búsqueda de la acogida de las diferencias..."

Con este compromiso sencillo y firme quieren estar hoy los colegios de FERE al servicio de la educación. Muchas gracias.

COLOQUIO SOBRE LA SEGUNDA MESA REDONDA

La señora doña **MARÍA ANTONIA CASANOVA**: Muchas gracias.

Doy las gracias a las cuatro ponentes, porque las cuatro experiencias que nos han transmitido son muy interesantes y son representativas —aunque sea mínimamente— de la realidad que se está produciendo en la Comunidad de Madrid.

Vamos a hacer una ronda de preguntas, si queréis ampliar el tema.

El señor don **JESÚS**: Me llamo Jesús. Soy maestro de compensatoria, y más que haceros algunas preguntas, quería plantear algunas cuestiones, para que el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, que es quien organiza estas jornadas, las tenga en cuenta, y para que las tengáis en cuenta también los que estáis en la mesa.

Llevamos dos días hablando aquí de una serie de realidades que nos preocupan a todos, y se ha puesto de relieve —hablo sobre todo de Primaria, que parece que tiene un carácter más preventivo, para que luego no pase lo que ocurre al llegar a Secundaria— la necesidad de hacer caso a algunas organizaciones que están pidiendo que se incorporen a la educación nuevos perfiles profesionales. Aquí estamos hablando de una serie de tareas, del voluntarismo de la gente, pero a lo mejor hace falta que haya trabajadores sociales o que haya mediadores sociales; aquí se presentó ayer un servicio que había en el Ayuntamiento de Madrid, que después tocaré en otro de los puntos. Debería tenerse en cuenta la existencia de equipos de orientación, porque a lo mejor así se podrían prevenir muchas cosas. El centro en el que estoy trabajando ahora tiene 700 niños y el equipo de orientación viene tres horas a la semana. Eso no sirve para nada, por mucho que ellos quieran hacer.

Antes de que se me olvide, respecto a que te has sentido herida en algún momento o algo así, te diré que siempre hay una excepción que confirma la regla, pero que ésa es la regla. Me gustaría que me contestases, y esto sí que es una pregunta: ¿cuántos centros de la FERE en la Comunidad de Madrid tienen un 80% de alumnado inmigrante?

Otra cosa que quería decir, puesto que estamos hablando del duelo del inmigrante, de la soledad, de los problemas del niño inmigrante y del niño inmigrado, es que con tres años ya hay desfase curricular en el niño.

Por último, quiero hacer una petición al Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, que es quien ha organizado estas jornadas, porque es la única vez que tengo la opción de dirigirme a vosotros directamente. Hemos visto varias experiencias, yo creo que todas interesantes. Yo estoy en la Dirección Madrid Oeste, concretamente en El Escorial, y he trabajado en centros en los que hay un 20% de población inmigrante, en lugares donde no hay ningún centro privado. Me estoy refiriendo sobre todo a los centros rurales agrupados, que no sé si sabéis qué son, porque mucha gente olvida que existen. Hay poblaciones con bastante historia de inmigración, como Fresnedillas, Navalagamella, etcétera, mientras estamos aquí hablando de la ruptura social que se crea porque los barrios o las viviendas baratas están en algunos sitios. Vengo de la zona rica, y siempre se habla de la zona rica o de que allí están más atendidos, pero os digo que yo he estado esta semana en un aula con once niños de tres edades distintas, en el mismo grupo, con un solo maestro, y de los once, diez eran de origen inmigrante y uno de necesidades educativas especiales. Os puedo hablar también de una Infantil de tres, cuatro y cinco juntos; 19 niños, y de los 19, 11 inmigrantes con necesidades de compensación. He echado en falta aquí las referencias a los centros agrupados, que siguen existiendo y que están pasando por un mal momento, porque se están haciendo unas modificaciones que la gente no entiende, como suprimir a toda la gente que tiene plaza de Primaria porque se está aplicando lo que se ha dicho aquí que no sólo hay que aplicar, que es la eficiencia económica, el rendimiento económico. Allí nadie va a ir nunca a poner un centro privado, porque no hay demanda. Una prueba de esto —y ya termino— es el último plan que se ha presentado. En las aulas de bienvenida, en las aulas de enlace, a la zona oeste le han tocado seis, dos en centros concertados y cuatro en la pública. Ese programa está arrancando, pero cuando se evalúe, pediría, por favor, que nos tocasen más, porque los que estamos trabajando allí vemos que nos llega un niño ahora mismo y el aula de enlace más cercana está a 30 ó 40 kilómetros, eso sin hablaros de los maestros que llevan la pala en el maletero para quitar la nieve en invierno. Espero que esto sirva de homenaje a toda esta gente que conozco y que parece como si no existiera.

La señora doña **MARÍA ANTONIA CASANOVA**: Gracias, Jesús.

La señora doña **ÁNGELES MARTÍN**: Me llamo Ángeles Martín. Soy en este momento la directora del colegio público Francisco de Goya y si me permitís voy a poner una nota de color.

Quiero hacer una aportación a todo lo que hemos hablado en cuanto a la acogida de los alumnos. Estoy de acuerdo con la última intervención, que decía que había que

humanizarse y ser humanos. En mi colegio —y perdonadme por permitirme esto, porque no quiero ser vanidosa—, yo, como directora, siempre recibo a los alumnos la primera. Tenemos un cuadernillo explicativo que entregamos a las familias, pero la nota de color que quiero daros es la siguiente. Yo no me sé todos los saludos, pero tengo recogidos en una hojita los buenos días, las buenas tardes y algunas palabritas de acogida para aquellos alumnos que llegan con otro idioma, y a los que llegan de Latinoamérica trato decirles alguna connotación de su país. Como soy una atrevida y siempre ando entre las canciones, porque creo que la música une mucho, a lo mejor a algún alumno que llega de Brasil le canto una canción de repente. No me comprende, pero le canto y se le rompen todos los esquemas. Vienen con miedo, con desconocimiento de todo el sistema escolar que les explico, pero en el momento en que empiezo a cantar les rompo los esquemas, en parte porque pensarán: ¿esta directora estará en sus cabales? A continuación, suelo acompañar al alumno al aula, y, como ya somos más o menos de una edad, aunque haya mucha gente joven, empiezo a cantar en plan estrella una canción que no sé si era de *super star* o algo así. No sé si les debo cantar la canción: un nuevo sitio dispone para un amigo más, un poquitín que os estrechéis, un poquitín que os estrechéis y se podrá acomodar, para eso sirve la amistad, para estar en reunión, hablémosle con libertad y con el corazón, que él con su amor nos pagará y nos alegrará la reunión. Inmediatamente pregunto: ¿hay algún alumno de Colombia? Y levantan las manos. Entonces les digo: bueno, pues vosotros sois los encargados de ocuparos, por lo menos la primera semana, de este alumno que ha venido nuevo, para hacer amistad. Y la verdad es que nuestros inmigrantes están muy a gustito en el colegio y no encuentran grandes dificultades. Ésa es la nota de color que quería daros.

Además, desde que fui jefe de estudios en el centro durante cuatro años, tenemos un himno del colegio, *Somos ciudadanos de un mundo*. Desde infantil a todas las etapas, todos cantamos esa canción en cualquier ocasión o acto que hacemos, por la paz, por el Día del Libro, etcétera. Desde aquí os animo a que viváis de forma festiva la acogida de los alumnos.

Muchas gracias, y perdonadme.

La señora doña **MARÍA ANTONIA CASANOVA**: Muchas gracias, Ángeles.

Por si alguno no conoce el himno del Francisco de Goya, que sepáis que el coro intercultural del colegio participó en el acto de presentación de *Madrid, encrucijada de culturas* y que ese acto lo tenemos íntegramente grabado en un CD que hemos saca-

do en la Consejería de Educación. Si os interesa os lo enviamos. Ya sabéis que en la Administración todo es gratis, así que os lo podemos enviar sin ningún problema. Ahí está el acto y está la intervención del coro intercultural del colegio Francisco de Goya y también el de otro instituto. Es un material que podemos aprovechar muy bien interculturalmente para diferentes actividades. El otro día ya les dijimos que los lanzaríamos a la fama, y eso está hecho.

Vamos a preguntar a José Luis García Garrido, presidente, cuánto tiempo nos queda para el coloquio.

¿Ninguno? ¿Cerramos? Ya son las dos.

En fin, sentimos no poder dar más palabras. Vamos a cerrar, pero sabiendo que todos seguimos en comunicación. Estamos en la Comunidad de Madrid, pero también tenemos invitados de otras comunidades que han venido para compartir con nosotros estos días. Que sepáis que en la Consejería de Educación estamos a vuestra disposición, que aquí las ponentes pueden compartir con vosotros las experiencias y que estamos interesadísimo y encantados de compartir con vosotros las experiencias de interculturalidad. Para eso, en la página de la Comunidad de Madrid, en Madrid.org, tenéis este enlace de *Madrid, enrucijada de culturas*, y ahí hay una página web en la que tenéis documentos de experiencias interculturales, de programas de acogida, etcétera. En el primer CD que sacamos, que hemos enviado a todas partes, tenéis experiencias de diferentes centros de Madrid que están a vuestra disposición. En la página web lo tenéis todo. Es una página que se va actualizando, y hay además un foro de intercambio para que participéis y compartáis vuestras experiencias. Estaríamos encantados de que ese foro fuera cada vez más rico y tuviera más entradas y más participación de todos, porque ésa es la forma de avanzar. Es decir, nos equivocamos, acertamos, pero compartir los aciertos que hayan conseguido algunos centros nos servirá para seguir avanzando en este camino que nos hemos propuesto.

Muchísimas gracias por vuestra atención, y muchas gracias al Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid por este espacio.

acto de clausura

acto de clausura

CONCLUSIONES Y CLAUSURA

El señor **PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE MADRID:**

Primero debo pedir perdón por haber interrumpido la mesa redonda, pero es tarde, nos quedan todavía unos minutos de clausura y después aspiro a que la mayor parte de ustedes, antes de irse, participen en la copa de homenaje que vamos a dar en la cafetería, aunque sé que es difícil.

Este acto va a ser muy sencillo. Consta de unas breves conclusiones, que van a ser expuestas por Manuel González, que es uno de los técnicos que trabajan en el Consejo Escolar de la Comunidad y que se ha tomado el trabajo de ir anotando todas estas cosas a vuelapluma en estos días. Por supuesto que las elaboraremos mejor cuando hagamos la publicación correspondiente. Después me voy a permitir simplemente unos agradecimientos y, posteriormente, clausurará el acto don José María de Ramón.

Quiero agradecer una vez más la presencia en la mesa de María Antonia junto a nuestra vicepresidenta y de la presidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Murcia.

Don Manuel González tiene la palabra.

RELATORÍA FINAL

El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid nos ha convocado en esta ocasión para reflexionar sobre el hecho inmigratorio y sus consecuencias en la escuela madrileña. Muchos de ustedes estuvieron presentes en las Primeras Jornadas que se titularon "Educación y Educador, la educación en valores en la escuela actual". En el sucinto relato que entonces hacíamos de las mismas se insistía en que nuestro quehacer como educadores estribaba fundamentalmente en llevar a cabo diariamente el difícil y hermoso arte de enseñar a convivir. Este quehacer, cuando nuestra Comunidad, en la capital y en todas sus ciudades y pueblos, se configura como una sociedad cada vez más pluricultural y multiétnica, es un desafío ineludible en cada centro educativo, un llamamiento a implementar la formación en valores solidarios y democráticos y sin duda debemos convertirlo entre todos en una ocasión propicia para avanzar en el entendimiento y el enriquecimiento mutuo.

¿Cómo hacer posible que sea verdaderamente enriquecedora esa convivencia? ¿Cómo poner en marcha proyectos educativos interculturales donde toda la Comunidad educativa se sienta comprometida? ¿Cómo nos podemos formar en el conocimiento, la estima y la atención a la diversidad cultural? ¿Qué se está haciendo ya en los centros de la comunidad para abordar con éxito estos desafíos? ¿Qué propuestas se podrían formular para promover la integración socioeducativa? Esos y otros interrogantes nos han traído hasta aquí y han sido expresados reiteradas veces en distintas intervenciones desde este estado y desde la asamblea de participantes.

Estas preguntas, fruto de nuestro deseo de ahondar primero en el conocimiento y la reflexión para mejor orientar nuestra acción, se han visto iluminadas por las magníficas ponencias que nos han sido ofrecidas desde la mesa y por las variadas y lúcidas intervenciones de todos ustedes.

En primer lugar, el profesor Mikel Azurmendi, con verbo cálido y rotundas imágenes a veces dotadas de gran belleza literaria, narró la peripecia del ser humano como constitutivamente migrador afirmando que lo verdaderamente humano es un continuo ir y venir, aunque ilusoriamente, algunos hablen de "los de aquí" como si éste fuera su asiento desde siempre. Con firme convicción sostiene que, venidos de aquí o de allí, todos los humanos somos iguales; todos los "yos" y los "tú" son seres humanos dotados de la misma dignidad. A su juicio, el reconocimiento y la garantía de esta dignidad se asienta en esta fórmula: más democracia y más justicia, más demos y nuevo y mejor demos; es decir, más ciudadanía en búsqueda constante, diaria, personal y comunitaria de cohesión social, removiendo los obstáculos para que cada ser humano, cualquiera que sea su origen, historia, raza o cultura, pueda ser él mismo y que su libertad esté asegurada. Ésa es la única e ineludible razón de un Estado: garantizar la libertad y la convivencia de todos y cada uno de sus miembros.

¿Y qué nos dijo de la escuela? Pues algo tan hermoso como que es el "obrador" de los nuevos ciudadanos, allí donde se mezclan los ingredientes de valores y actitudes, donde se elaboran y se hornean de manera artesana, con primor, uno a uno, los miembros de la nueva generación de ciudadanos. La escuela como ámbito donde se aprende a convivir en igualdad, en libertad, interiorizando las reglas de juego de una sociedad democrática. La escuela también como lugar de encuentro de todos los padres entre sí, de los padres con los profesores, de unos y otros con otros agentes sociales, la escuela en el corazón de la sociedad. Hay un tarea insoslayable en este sentido: conocerse, comunicarse, relacionarse, unir, tender puentes entre los padres, la escuela, los municipios, las organiza-

ciones que trabajan con los inmigrantes... Y en ese quehacer hacen falta "mediadores" sociales e interculturales que vayan tejiendo una verdadera malla de esfuerzos y apoyos que permitan alumbrar una nueva ciudadanía, un proyecto sólido y cotidiano de convivir como iguales en libertad.

En la mesa redonda titulada "Inmigración: oportunidades y desafíos" tuvimos ocasión de escuchar —como se pretendía— voces plurales con distintas perspectivas desde las dificultades que envuelven a la persona migrante en su periplo de asentamiento entre nosotros, las dificultades específicas de la escolarización e integración escolar del alumnado de origen inmigrante y la necesidad de medidas sociales interculturales que unan los ámbitos familiares y sociales y los propiamente escolares.

No puedo sustraerme al impulso de recordarles algunos aspectos sobresalientes:

— El concepto de "duelo migratorio", que a veces sufren hasta doblemente los alumnos de origen inmigrante, y que supone dejar familia, lengua, tierra, amigos, costumbres... todo su caudal de arraigos se desmorona teniendo que asumir para integrarse otros que les son ajenos. Uno apenas puede imaginar cuánto rompimiento interior, cuánto desarraigo, cuánto sufrimiento supone.

Y en la escuela ¿cuándo tenemos tiempo, sosiego, oportunidad, medios para detenernos con cada uno, escuchar y abordar esa factura emocional tan difícil de sobrellevar? ¿Cómo educar en esas circunstancias?

Otras reflexiones:

— ¿Cómo educar en la diversidad sin progresar también en la igualdad social?

— ¿Cómo encarar la llegada masiva de alumnos inmigrantes y, además, alumnos de origen muy heterogéneo?

— ¿Cómo solventar la concentración geográfica de la inmigración en ciertas zonas y su masiva escolarización en ciertos centros?

— ¿Cómo establecer vínculos sistemáticos entre escuela y sociedad? ¿Cómo dotarse de una red de trabajadores sociales y mediadores interculturales que puedan ofrecer a la escuela los apoyos que se demandan?

Son preguntas que han servido para alentar un debate muy vivo y de enorme interés. Y luego las retomaré en las consideraciones finales.

Resumo mínimamente —pues aún su eco está en el auditorio— la magnífica ponencia de Victoria Camps que versó sobre cómo atender a la diversidad o lo que es lo mismo —según la profesora— cómo atender al diferente de forma diferente, practicando una cierta discriminación positiva.

Si "educar siempre es enseñar algo", los docentes están llamados a definir qué quieren transmitir de valioso y cómo quieren llevar a sus educandos al convencimiento de que esos contenidos son valiosos. La profesora Camps insiste en la necesidad de estar habitados de dos tipos de certezas mínimas:

1. **El ideal de justicia**, porque educar para la integración es reconocer que todos son iguales en dignidad y todos tienen derecho a la igualdad de oportunidades.

2. **Las virtudes cívicas**. Ese ideal primero no prosperará si no se cultivan diariamente ciertas virtudes cívicas, si con el ejemplo no se hace realidad la justicia y el civismo (practicando la escucha, la tolerancia, el respeto, pero también exigiendo, protestando, reivindicando que se cumpla en cada caso lo justo).

Y dejó caer en el auditorio —con pudor como filósofa, puesto que lo propio de la filosofía es plantear problemas y no las soluciones—, pero sin duda con lúcido acierto, estas recomendaciones:

- a) Definir y revisar los objetivos y contenidos de la educación de los inmigrantes.
- b) Propiciar un conocimiento adecuado de la inmigración que profundice en el conocimiento del otro más allá de lo folclórico.
- c) Promover la convivencia y el mestizaje, siendo la escuela y los espacios de ocio ámbitos privilegiados para ello.

Los ecos de la segunda mesa están tan próximos que sería prolijo recordarlos, sólo felicitarles a todos por su testimonio que no es más que una muestra de lo mucho y bien que los centros y los profesores están trabajando en este campo, a veces en condiciones bien difíciles.

Ante todo este cúmulo de aportaciones surgidas a lo largo de estos días de reflexión y de intercambio deliberativo, paso a ofrecerles un sucinto recuento de las *conclusiones más sobresalientes*:¹

a) **Sobre el concepto de interculturalidad.**

La **educación intercultural** no debe ser entendida como un conjunto de actuaciones o estrategias dirigidas a atender —de manera específica— a los miembros de un grupo cultural concreto, sino que supone un cambio de mentalidad de todos, autóctonos y extranjeros, educadores y educandos, que comienzan a considerarse constitutivamente iguales, todos teniendo algo que enseñar y mucho que aprender, capaces de mirar a la otra persona con una óptica de respeto, comprensión y reconocimiento.

b) **Sobre la escolarización de los menores de origen extranjero.**

Se constata el importante aumento cuantitativo en la demanda de plazas y se confirma **la diversidad** como una característica básica de la institución escolar.

En todo caso conviene saber que la inmigración no es un fenómeno pasajero, sino **estructural**, y que constituye, quizás, el mayor reto de nuestra sociedad en este siglo, lo que exige encararlo con seriedad, con perspectiva, con rigor, con medios suficientes y adecuados.

Asimismo se insiste en el **desequilibrio** tanto por zonas como por redes escolares, aunque no sea justo generalizar.

Se señalan como propuestas concretas las siguientes:

— Paliar la masificación del alumnado inmigrante en determinados centros educativos.

— Agilizar los trámites de las Comisiones de Escolarización dotándolas de recursos.

¹ Sobre la base de la relatoría final de estas Jornadas, la Comisión Permanente aprobó este glosario de conclusiones y propuestas que fue enviado como aportación de este Consejo Escolar al XIV Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado celebrado en Salamanca los días 7, 8 y 9 de marzo de 2003. Ofrecemos ese documento en su integridad.

— Vincular las comisiones de escolarización a las de absentismo para asegurar un seguimiento de la escolarización plena y efectiva de este alumnado.

— Impulsar el acceso del alumnado extranjero a la enseñanza no obligatoria, evitando el abandono escolar del alumnado inmigrante a partir de determinadas etapas educativas.

c) **Sobre las dificultades del alumnado de origen inmigrante.**

La escuela es el espacio donde los miembros del colectivo inmigrante pueden y deben encontrar mejor **acogida**. Por lo general, en aquellos centros que se dotan de planes de acogida, las relaciones cordiales entre profesores y alumnos generan una atmósfera favorable a la integración y una actitud positiva hacia la escuela y los aprendizajes.

Las principales **dificultades** con las que se encuentra el inmigrante cuando llega a la escuela parecen ser: el desconocimiento del idioma vehicular, el desfase curricular significativo y la escolaridad irregular.

Si se indaga en las **causas**, se constata la presencia de un buen número de casos con evidente desarraigo familiar, con dolorosas experiencias de duelo emocional, con problemas afectivos de soledad, y con carencias sociales y económicas importantes, lo que los coloca en situación de desventaja y de desigualdad social.

Para subsanar estas carencias, son medidas necesarias las siguientes:

- La acogida directa (escucha, análisis de su situación humana, social y académica).
- El refuerzo en lectoescritura.
- El apoyo en lengua castellana.
- Las adaptaciones curriculares.
- Seguimiento de su evolución.

La experiencia señala como estrategias más favorecedoras de la integración las basadas en la interacción constructiva entre iguales (el trabajo cooperativo, el uso compartido de materiales, los proyectos en equipo).

d) **Sobre el profesorado y la diversidad cultural.**

Por lo general, el profesorado percibe de forma positiva la presencia de alumnado inmigrante en las aulas. **La diversidad no debe verse como un problema.** Lo que se subraya es la falta de medios humanos para atenderla debidamente y para considerarla —no ya como un problema sino como una oportunidad que nos permite encarar debidamente otros problemas.

Se enuncian **aspectos positivos** como la aportación de riqueza cultural y el fomento de valores solidarios en el alumnado, así como la ruptura de prejuicios y estereotipos. Sin embargo, no se ignoran **las dificultades** para encarar de verdad la educación intercultural. Los profesores se sienten insuficientemente formados, y quisieran obtener las competencias que faciliten la convivencia intercultural.

Como acciones concretas en cuanto a formación se señalan:

- La incorporación de todos los profesores a los planes de acogida.
- La dotación de los materiales didácticos apropiados.
- La elaboración de planes de atención a la diversidad cultural.
- El apoyo de otros profesionales en estrecha colaboración con los profesores.
- El asegurar que tanto su formación inicial como su formación continua estén basadas en los principios de la interculturalidad y de la diversidad cultural que aquí se formulan.
- El compartir experiencias de interculturalidad con otros compañeros, favoreciendo así la sensibilización y el cambio de actitudes.

e) **Sobre el sistema familiar y sus relaciones con la escuela.**

La participación de los padres inmigrantes en la vida de los centros es muy baja. No suelen interesarse por iniciativa propia sino a demanda de los tutores.

A ello se añade su dificultad para expresarse en español, su sobrecarga de horario laboral y sus circunstancias sociales y económicas de gran dificultad. Acercarlos a la escuela es una tarea insoslayable. Por ello se exige implementar iniciativas que favorezcan la comunicación, el contacto, el conocimiento, la participación, entre ellas:

— Abordar la sensibilización de las familias españolas y fomentar la participación de todas las familias, también las inmigrantes.

— Establecer programas de información a los padres y madres de alumnos/as inmigrantes sobre el sistema escolar, y realizar esfuerzo por acercarlos el mundo educativo (etapas, medidas de refuerzo o apoyo, recursos, siglas...).

— Promover desde las AMPA la participación de los padres de niños inmigrantes.

f) **Sobre los servicios de mediación intercultural.**

Se estima muy necesaria la presencia de **profesionales y mediadores sociales** que puedan prestar servicios desde fuera del ámbito escolar a la escuela haciendo de puente para facilitar el diálogo y la integración.

Por ello sería bueno fomentar la **organización de cursos** en el seno de asociaciones y de postgrado en las universidades para formar personas mediadoras de la lógica intercultural.

Asimismo se deberá potenciar la formación para capacitar **personas inmigrantes** para el ejercicio profesional de la mediación intercultural. Sin duda, ellos serán quienes mejor puedan realizar esta tarea.

Otro servicio de interés podría ser la creación de un **grupo de asesoramiento o equipo pluridisciplinar** especializado en la atención a la diversidad para que cada centro y cada entidad pudiera recabar de él todo tipo de información y orientación sobre sus proyectos formativos y de intervención intercultural.

g) **Sobre las políticas públicas.**

La educación intercultural debe basarse en el respeto profundo a la diversidad cultural (somos iguales aunque diferentes), pero también en el derecho efectivo a la **igualdad social** (sanidad, vivienda, trabajo, educación...).

Son absolutamente imprescindibles **políticas convergentes** para que el derecho a la educación sea efectivo (escolarización, adaptaciones, apoyos, becas...) y que pueda ser ejercido en condiciones de igualdad social (documentación, reagrupación familiar, vivienda, trabajo, sanidad...). Sin solventar con medidas eficaces esos problemas no se puede avanzar en la integración social ni en la integración escolar.

Es necesario implementar las medidas para hacer comprender que **todos los agentes educadores** están directamente concernidos en este tema. Educar en la interculturalidad es cosa de todos. Es necesario que toda la escuela se ocupe de todos sus miembros y no se deleguen las respuestas a la diversidad a los expertos.

Se insiste en la **falta de coordinación** entre los centros, los servicios sociales, las administraciones municipales y los agentes sociales implicados en la atención a la población inmigrante. Es de vital importancia la fluida comunicación entre todos esos ámbitos y agentes educativos. La coordinación de estos esfuerzos y la presencia de mediadores socioculturales en equipo con los educadores es fundamental.

h) **Sobre políticas educativas.**

Se necesita una apuesta decidida por intensificar las **medidas educativas** que favorezcan la integración y que se refuercen los **recursos materiales y humanos** destinados a las mismas.

Que en los centros escolares se diseñen **programas de Acogida, de Seguimiento y de Evaluación**, según las necesidades específicas del alumnado de cada centro.

Que se generalicen en todos los centros los **Programas de Educación Intercultural** porque éstos no deben ir dirigidos a los colectivos inmigrantes sino a toda la Comunidad Educativa. Por ello, el Proyecto Educativo de cada centro debería contemplar la interculturalidad como un objetivo importante que, por su asunción plena, se vea reflejado en los proyectos curriculares, en las actividades extraescolares y, en general, en la vida entera del centro.

Que en todos aquellos centros que la precisen exista un **aula temporal de enlace** durante todo el curso escolar, con medios materiales adecuados y con profesorado especializado. Sería un aula con clases de apoyo durante unas horas y que garantice la

dinámica habitual de aprendizaje con su grupo de referencia y de relaciones con el resto de compañeros de su centro.

Y, sobremanera, se hace constar que, si bien los profesores se sienten favorablemente predisuestos a formarse y a aceptar todos los retos que plantea la educación intercultural, sin embargo, nada puede conseguirse —salvo frustración y desaliento— con la sola buena intención. Ésta debe venir acompañada de **recursos materiales y técnicos**, pero sobre todo recursos de dos tipos:

1. Más espacios, más sosiego en horario laboral reconocido, **más tiempo o tiempos** para la escucha, el acompañamiento, la terapia y el aliento a los que tienen que superar conflictos emocionales de grave repercusión o atender debidamente a aquellos que están en desventaja, desnortados o desmotivados.

2. Todo ello implica **recursos humanos suficientes** para que la diversidad, en sí una riqueza, no se convierta en un agobio o en un problema: más profesores para disminuir la ratio; más profesores de compensación y de apoyo; más orientadores y psicopedagogos; más profesionales de enlace entre las familias y la sociedad (mediadores interculturales, trabajadores sociales, voluntarios de ONG, etc.).

En conclusión, la educación es una fuente dinámica del sistema social y, por tanto, tiene que transformarse conforme lo hace la estructura social en la que se inserta, pues la calidad de un modelo educativo tendría que tener su piedra angular precisamente en su capacidad de dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad.

El Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid pretende con este glosario de consideraciones y propuestas estimular la reflexión y alumbrar una nueva mirada sobre el otro y una respuesta humanizadora sobre la diversidad no sólo de origen y de cultura, sino también de intereses y de capacidades, con la ambición de que —con el concurso de todos— se camine hacia una escuela más integradora, más auténticamente abierta y plural, más atenta y sensible a la diversidad y la diferencia, más acogedora, más de todos y para todos.

D. José Luis García Garrido.

Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Muchísimas gracias.

Déjenme hacer lo que no sólo resulta inevitable sino gratisimo. Ustedes saben que estas cosas no marchan solas —lo saben perfectamente porque emprenden muchas acciones continuamente—, sino que lo hacen gracias a la buena voluntad y al esfuerzo tremendo de un montón de personas. En primer lugar, quisiera recordarles que el equipo técnico —Ángel Chamorro, Manuel González, que les acaba de hablar ahora, y Teodoro Martín— junto con el apoyo logístico han sido absolutamente vitales. Ana, Celia y Beatriz han cumplido con su obligación, puesto que trabajan en la casa, pero al mismo tiempo han añadido ese plus de afecto y de dedicación impresionante. Personas como Cristina y Juani merecen un agradecimiento especial, puesto que ya no es obligación sino pura devoción lo que les ha traído de nuevo a esta casa. También hemos tenido una enorme colaboración de todo el Instituto de Enseñanza Secundaria Virgen de la Paloma. Por supuesto, personalizo en su director la ayuda general, pero además quiero concretarla en los bedeles, que nos han asistido con todo este lío de las botellas pequeñas —Antonio y Norberto, muchas gracias—; en Emilio Félix, profesor de la casa, que con sus dos alumnos, Roberto y José, nos han ayudado mucho en las tecnologías, en el sonido y en la luz; en José Luis, el jefe de mantenimiento, que ha sido una persona estable en estos dos días, vigilando cualquier cosa que pudiera faltar, y en general en muchísimas otras personas que de una manera u otra han estado colaborando con nosotros. Les pido a todos ustedes que les aplaudan.

Ya sin más, dejo el uso de la palabra a don José María de Ramón Bas, que como ustedes saben muy bien es director general de Ordenación Académica de la Comunidad, que va a proceder a clausurar las Jornadas.

D. José María de Ramón Bas.

Dirección General de Ordenación Académica.

Buenos días a todos. Ilustrísimo señor presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, ilustrísimas autoridades, señoras y señores, colegas, queridos colegas todos. De una manera o de otra, todos los que estamos en este sala somos colegas, por lo menos todos son colegas míos, desde mi profesión de base —profesor—, pasando por mi profesión adquirida posteriormente de inspector, por mi profesión circunstancial de ahora de administrador de la educación, o de consejero de un Consejo Escolar como es el de Madrid, o si quieren, por mi condición de padre, de abuelo y de alumno que he sido y que sigo siendo, porque cada día estoy aprendiendo. Por todo ello, les considero a todos mis colegas y les ruego que me consideren un colega más.

Voy a ser muy breve, porque sé la hora que es y sé que poco puedo añadir después de dos jornadas tan brillantes y tan densas como las que han tenido ustedes, a las que yo he asistido en la medida que me ha sido posible. Voy a estructurar mi intervención en puntos telegráficos para ir deprisa.

El primero es ratificar —y así lo hago muy corto— los agradecimientos del presidente del Consejo Escolar a todas las personas que han hecho posible este acto. Todos sabemos que por mucho interés, por mucha voluntad, por muchas ganas de hacer que haya, las cosas hay que materializarlas y eso significa horas de esfuerzo.

Segundo: Quiero reconocer y agradecer la calidad de todos los ponentes y las personas que han intervenido. Me da igual que hayan sido conferenciantes, que hayan estado en una mesa redonda contando sus experiencias o que hayan intervenido de otra manera. Todos han actuado con calidad y, nadie lo puede negar, con una bonísima voluntad y con un interés manifiesto por las cuestiones que aquí se han tratado. No vamos a decir que los que estamos en esta sala seamos los únicos que tengamos esa buena voluntad y ese interés, pero sí vamos a decir que los que estamos aquí sin duda tenemos ese interés. Les agradezco a todos ustedes también que hayan sacrificado un viernes por la tarde y un sábado por la mañana, que lógicamente consideramos jornadas de descanso bien merecido, en aras de la profesionalidad, para estar aquí y para aprender más o para aportar algo, que tiene mucho valor y que también hay que señalarlo.

Me parece que también ha sido un acierto elegir para estas segundas jornadas del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid un tema como inmigración y educación, porque es un tema que está de total actualidad. Todos estamos volcados de una manera o de otra, cada uno en su papel, en mejorar esta situación. Alguien ha dicho que la emigración es un problema. Aquí, alguien nos ha explicado que la emigración o la inmigración —si queremos referirnos a los que vienen— no es un problema, es una realidad. Los problemas pueden ser circunstanciales, los problemas pueden ser las cosas que en relación con la inmigración y la educación estén sin resolver. No es un problema en sí, tiene aristas problemáticas, cosas que están sin resolver, pero no es un problema. Yo, no sé si exagerando un poco, diría que la inmigración en el caso de Madrid es una bendición o es el resultado de unas circunstancias favorables de las que nos hemos de congratular. Madrid, sin duda —los datos cantan—, es un polo de atracción de inmigrantes de los más importantes; entendemos que será porque aquí hay ofertas, porque aquí hay unas condiciones de vida que resultan más atractivas que las que existen en otros lugares. Por eso, de alguna manera, que Madrid sea un polo importante de atracción de inmigrantes es algo que nos tiene que dejar tranquilos, satisfechos y contentos, pero cuidado, eso no quiere decir parados. Hay que hacer cosas, hay que seguir trabajando, hay que mejorar y hay que atender.

Los inmigrantes nos enriquecerán culturalmente en tanto que sepamos lograr su integración sin que ello suponga la pérdida de sus raíces culturales, y eso parece que está muy en el ánimo y, por lo que he oído, es muy aceptado por todos los que estamos aquí. La inmigración revitaliza la población de Madrid, rejuveneciéndola y aportando niños al sistema educativo, un sistema educativo que estaba en regresión numérica por la perezosa natalidad que ha caracterizado a los españoles. Éste es un hecho que los que estamos en el sistema educativo, aunque sea desde una óptica egoísta, tenemos que reconocer. La inmigración, como hemos dicho, no es un problema, es una ventaja. Todos vamos a tratar de limar las aristas problemáticas, de resolver las dificultades y desajustes, todos vamos a contribuir en esa línea en una actitud positiva. Sé que la mayoría de ustedes lo están haciendo, tratando de resolver los problemas con los medios que tienen a su alcance, los que dispone la Consejería o los que dispone el Ayuntamiento, las asociaciones, el voluntariado, etcétera. Todos están volcados en resolver estas cuestiones y es muy de agradecer que la postura de los docentes en una inmensa mayoría sea así. Yo sé, me consta y lo oigo cada día, que hay posturas críticas, que hay quejas, que hay quienes dicen que es imposible, pero también sé que al margen de estas quejas hay una actitud positiva en los docentes, porque si son docentes —si no, no deberíamos aplicarles este calificativo—, tienen una vocación, tienen un afán de servicio y un afán de educar —

como nos han dicho esta mañana— enseñando algo, transmitiendo algo, transmitiendo valores, que es una manera de educar al mismo tiempo que se transmiten conocimientos de lengua castellana, de matemáticas o de historia.

No digo más. Falta la última palabra, un poco solemne, de clausura, que me ha correspondido a mí, no porque no haya personas en esta sala que tengan más capacidad o más categoría que yo, quizás me ha correspondido porque soy el más viejo. Pero lo tomo como un honor y me voy a poner solemne para decir que, en nombre del excelentísimo señor Consejero de Educación, don Carlos Mayor Oreja, declaro clausuradas estas II Jornadas del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, sobre "Inmigración y educación". Que sigamos trabajando y muchas gracias a todos.



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Consejo Escolar