

FUNDACIÓN 1 DE MAYO

Informes

163 – FEBRERO 2022

SITUACIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN MIGRANTE. REALIDADES, RESULTADOS Y CARENCIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL



WWW.1MAYO.CCOO.ES

**SITUACIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN MIGRANTE.
REALIDADES, RESULTADOS Y CARENCIAS
DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL**

Autoría:
Jesús Prieto Mendaza

Prólogo:
Begoña López Cuesta

Colaboraciones de:
Francesc Imbernon
Francisco Luna
Dimitrinka Nikleva
Ricardo Arana

FUNDACIÓN 1º DE MAYO
Instituto de Estudios Educativos y Sindicales
C/ Longares, 6. 28022 Madrid
Tel.: 91 364 06 01
1mayo@1mayo.ccoo.es
www.1mayo.ccoo.es

COLECCIÓN INFORMES, NÚM: 163
ISSN: 1989-4473

© Madrid, febrero 2022

SITUACIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN MIGRANTE. REALIDADES, RESULTADOS Y CARENCIAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Jesús Prieto Mendaza



ÍNDICE

1. Prólogo.....	5
2. Introducción	11
3. Reflexiones generales sobre el sistema educativo español	14
4. Alumnado de origen extranjero. Procesos de acogida, escolarización e inclusión	18
4.1. Incidencia de los procesos migratorios en nuestro sistema educativo	19
4.2. Sobre el recorrido académico	33
4.3. Sobre el recorrido de inclusión social	55
5. La discutida cuestión de la evaluación	79
6. Educación para la inclusión. Retos de futuro	93
7. Conclusiones.....	101
8. Bibliografía y recursos web.....	113

“La educación, como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres”. (Paulo Freire. 2005: P. 94)

Jesús Prieto Mendaza. Diplomado en magisterio, licenciado en Antropología Social y Cultural y doctor en Estudios Internacionales e interculturales por la Universidad de Deusto de la que es profesor colaborador en el Curso de Educación Intercultural y en el Centro de Ética Aplicada.

Begoña López Cuesta. Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología, Máster en estudios avanzados en Derecho internacional Público y Relaciones Internacionales y Máster en Solidaridad Internacional e Inclusión Social. Miembro del Grupo internacional de expertos y expertas, SPING Expert Reflection Group de SOLIDAR, para el análisis de experiencias de integración e inclusión de personas inmigrantes en Europa. Actualmente en el grupo ASPASIA.

Francesc Imbernon Muñoz. Catedrático de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

Ricardo Arana Mariscal. Maestro y periodista. Ha sido representante sindical, miembro de la Comisión Permanente del Consejo Escolar de Euskadi y responsable de Comunicación del Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Francisco Luna Arcos. Licenciado en Filología. Profesor de secundaria. Ha sido director del ISEI-IVEI, vicepresidente del Consejo Escolar de Euskadi y miembro del Consejo Escolar del Estado. Ha formado parte del grupo de expertos del Ministerio de Educación para la elaboración de la nueva propuesta de currículo.

Dimitrinka Nikleva. Profesora titular en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

N: Con mi agradecimiento al trabajo de lectura crítica y correcciones de Pablo García de Vicuña Peñafiel

1. Prólogo

Presentar el estudio ‘Situación del alumnado de origen migrante. Realidades, resultados y carencias del sistema educativo español’, me ofrece la oportunidad de un gesto de amistad y de pensamiento, a la vez que un riesgo por cómo atraer a otras personas a leer un texto, que todavía no han leído y con mis palabras influir sobre cómo leerlo, cómo aprender de su lectura y qué hacer una vez leído en nuestra práctica educativa y contextos educativos.

Conozco a Jesús Prieto Mendaza desde hace algunos años, le he leído y seguido en su larga labor investigadora sobre migraciones e interculturalidad, y si algo le caracteriza es su perspectiva antropológica y humana en los temas de los que escribe. Vincula en este estudio procesos migratorios, modelo intercultural y escuela, diferenciando entre escuela receptora y escuela acogedora.

Su amplia experiencia investigadora y vital sobre la materia es visible en las numerosas referencias a lo largo del texto a su trabajo en materia de la migración, la interculturalidad y la educación. Numerosas alusiones también a expertos y expertas en la materia como Teresa Aguado, Xavier Besalú o Francesc Carbonell, entre otros y finalmente las refrescantes colaboraciones, por su actualidad, a lo largo del estudio, de Francesc Imbernón, Francisco Luna, Dimitrinka Nikleva y Ricardo Arana.

Alguna duda a la hora de usar cierto léxico ‘integración’, ‘inclusión’, ‘segunda generación’, ‘de origen migrante’, ‘extranjero’, ‘migrante’, etcétera, le exige ir ajustando o explicando el término elegido, no exentos de interpretación.

En la parte introductoria Prieto parte de la idea de cultura como ciencia interpretativa en busca de significaciones, de priorizar la palabra al anonimato de las estadísticas. Señala que la diversidad del alumnado impacta tanto en el tejido del centro educativo, del tejido urbano y en las propias representaciones simbólicas.

Prieto hace un balance positivo de cómo el sistema educativo en España recibió a los primeros alumnos y alumnas migrantes apostando por una perspectiva intercultural pero que no ha conseguido eliminar las barreras al ejercicio de los derechos sociales y culturales de las personas migrantes, dos décadas después, no en las escuelas e institutos, que también, en muchos casos añadiría yo, sino sobre todo en el espacio social y ciudadano. Y como docente invita al profesorado a analizar su propia práctica educativa que frene esas ‘fronteras de ciudadanía’, esas barreras invisibles que persisten separando alumnado de primera y de segunda en nuestros centros educativos, y ciudadanos y ciudadanas de primera y de segunda, en nuestros pueblos y ciudades.

En distintos momentos se invita al profesorado a tener una vida educadora más inquieta y auto cuestionadora del sentido de educar aludiendo a Paulo Freire.

Parte de algunas Reflexiones generales sobre el sistema educativo español, reconociendo que el enfoque social de la educación en nuestro país, lleva años de retraso con respecto a los países de nuestro actual marco europeo, un enfoque que sí ha estado presente en discursos y reivindicaciones pero que, no se ha traducido, salvo contadas ocasiones, en prácticas y proyectos en nuestras escuelas.

Los vaivenes políticos, con tantas leyes educativas, no facilitan centrar los esfuerzos del profesorado en su tarea principal, la educación.

Pensar en la escuela no solo como patrimonio del profesorado, sino de toda la “comunidad educativa”, alumnado, profesorado, familias, personal no docente y agentes sociales, aunque el trabajo del profesorado tiene un fundamental papel epistemológico, entre otros, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje como en las directrices pedagógicas, didácticas y metodológicas de la escuela, es una reivindicación del autor del estudio, que señala el reto más importante del sistema educativo con respecto al alumnado inmigrante o envuelto en procesos migratorios, después de dos décadas de los iniciales procesos de acogida, es analizar si lo académico ha sido vehículo facilitador de inclusión social.

En el apartado en el que el estudio se centra en el Alumnado de origen migrante, los procesos de acogida, escolarización e inclusión, enseguida me asalta la infinidad de singularidades que encierra ‘origen extranjero’ y las palabras de Gimeno Sacristán sobre la necesidad que la escuela como institución tiene ante sí, articular en su estructura y en su funcionamiento el derecho a la igualdad y el derecho al respeto de la singularidad.

Me gusta que el autor nos sitúe como punto de partida para el análisis, en nuestro pasado emigrante, de más de 3,5 millones de españoles y españolas entre 1882 y 1936 huyendo de la pobreza a América del Sur. Uno de cada doce de los 40 millones de europeos que iniciaron la aventura americana era español. A continuación, un Golpe de Estado, que eliminaba el sistema democrático en España, provocando una guerra civil y una dictadura, forzó la huida de medio millón más de personas solicitando refugio en el extranjero.

Es importante recordar y conocer, que nuestro alumnado y profesorado conozca, por ejemplo, el caso del ‘Mexique’, el nombre del barco en el que zarparon cerca de 500 niños españoles, hijos e hijas de republicanos, rumbo a Méjico, acogidos en Morelia, huyendo de la guerra, o los barcos que zarparon desde Canarias, con miles de españoles y españolas acogidos en Venezuela, o Túnez, que acogió a un grupo de mujeres republicanas.

Algunos proyectos educativos, como el realizado por CCOO ‘El profesorado se moviliza por los derechos de las personas migrantes y refugiadas’ han llevado a distintos centros educativos

esta vinculación de nuestro pasado migrante con la llegada a nuestras aulas de niños y niñas, adolescentes y jóvenes con esas mismas experiencias vitales.

Y en los años 60 fueron alrededor de 2 millones de españoles y españolas los que salieron de España con destino a Alemania, Francia, Suiza o Bélgica, entre otros destinos. Muchos viajaron clandestinamente y sin contratos de trabajo. Aproximadamente un 75% eran analfabetos, sin conocer el idioma y con costumbres diferentes.

Y todos estos procesos migratorios en los que se ven envueltos miles de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y sus familias, y su incidencia en nuestro sistema educativo es analizado también en el estudio. Prieto señala que, los movimientos migratorios son tan viejos como la historia del ser humano, y la génesis que los generan, pueden estar en el triunfo de la globalización neoliberal, un pensamiento único creado con la libre circulación de dinero y medios de comunicación de masas, un modelo de intercambio de mercancías impuesto desde el Norte o una fragmentación del mundo con una minoría de beneficiados y una inmensa mayoría de excluidos.

Me permito añadir el saqueo que el ser humano está haciendo sobre el planeta, con recursos finitos, los conflictos armados y los juegos geoestratégicos autodestructivos, que provocan el desplazamiento forzoso de millones de seres humanos, y que inciden también en los sistemas educativos de todos los países receptores y de acogida. Miles de niños, niñas, adolescentes y jóvenes transitan solos por distintos países, deberían ser objeto de otro estudio, pues pocos son los afortunados que llegan a nuestras aulas.

En 2021 en España, según el INE, la población extranjera representa el 11,4%. Me gusta la propuesta del autor, hablar de 'emigrantes inversores', que invierten tiempo, energías, ahorros y todo tipo de recursos para conseguir un futuro mejor, para ellos y sus familias.

Y para todas estas personas migrantes, con sus familias, con hijos e hijas en edad escolar, la institución escolar se convierte, no sólo la puerta de entrada y acogida, sino también el primer instrumento para la configuración de su nueva identidad y para la construcción de su, y de nuestra, ciudadanía. Pero, ¿esa supuesta acogida ha sido real o tan sólo nos hemos quedado, como escuela y como sociedad en un mero agente receptor? Buena parte del estudio está dedicado a responder esta cuestión.

Este estudio se pregunta qué efectos están produciendo las prácticas dominantes, los discursos hegemónicos de la educación, las políticas educativas usuales, en sociedades ya multiculturales históricamente, como la española, pero cuya complejidad cultural aumenta con el paso de los tiempos, y si nuestra política cultural o educativa ha reducido o aumentado la desigualdad, la marginación o la exclusión, interactuando y reforzando las políticas de segregación y racialización.

Además de analizar cómo es de real la igualdad de oportunidades cuando el índice de ‘fracaso escolar’ se ceba con el alumnado inmigrado es objeto de este estudio, pero sería importante observar el índice de alumnado resiliente, el que obtiene buenos resultados académicos a pesar de proceder de entornos desfavorables, destacando que la peor segregación es la que se oculta tras resultados académicos insuficientes, sesgados por procedencia cultural y socioeconómica.

¿Dónde está el desfase entre la política educativa, nuestras prácticas docentes y la realidad social?

En el apartado que el estudio hace sobre el recorrido académico encontraremos cómo los logros referentes a la integración, en términos de ciudadanía, son indisolubles de lo académico.

Nuestra perspectiva pedagógica y metodológica ha de fijarse no sólo en procesos curriculares, sino que ha de abrirse a otras muchas circunstancias del alumnado. Se trataría, como sostiene Prieto, de mantener una “mirada móvil”, una “función tutorial multisituada” que ahora nos exige examinar tanto procesos académicos como significados culturales e identidades que se cruzan constantemente en una nueva concepción de tiempo-espacio mucho más difusa y amplia a la vez.

España presenta una de las tasas de abandono temprano del sistema educativo más altas de la UE, con mayor brecha por género y país de nacimiento o nacionalidad, aunque los últimos datos publicados indican una mejora en todas las Comunidades Autónomas excepto en Madrid y Asturias, que nos acerca más a la media europea.¹

Evolución del abandono educativo temprano en España por sexo, y en la UE



Imagen: Ministerio de Educación y Formación Profesional

¹ <https://www.educaweb.com/noticia/2022/02/01/abandono-escolar-disminuye-2021-minimos-historicos-20818/>

En las peores situaciones es el alumnado inmigrante el que realiza un mayor esfuerzo, que le ha permitido mejorar sus resultados, a pesar de que los itinerarios educativos que se les ofrecen y el acompañamiento realizado no resultan demasiado inclusivos. Sin embargo, los resultados del alumnado autóctono han empeorado.

El alumnado nativo obtiene mejores resultados que el alumnado inmigrante en todos los ámbitos analizados por PISA y los sitúa en posiciones más vulnerables frente al desempleo juvenil y sus posibles estrategias paliativas, en un contexto de mayor inseguridad jurídica y social.

Causas que tienen que ver con la vulneración social, con las estructuras educativas y nuestras prácticas docentes, así como las expectativas que el profesorado tiene con respecto a las posibilidades del alumnado de origen inmigrante, impactan directamente en el éxito escolar de estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Para que el 90% del alumnado permanezca en el sistema educativo, continúe estudiando y culmine con éxito sus estudios, uno de los objetivos de la Unión Europea (ET 2020) y que reformula en positivo el Consejo Escolar del Estado (CEE)², el profesorado más experto sería el que debería lidiar con las situaciones más complejas.

El éxito escolar no se reparte de forma uniforme entre el alumnado autóctono y el alumnado migrante. Ese mal educativo que sufren adolescentes y jóvenes en general en España y especialmente migrantes, que repiten, no titulan y, finalmente, abandonan el sistema educativo, lo sufren también a lo largo de sus vidas, a la que se enfrentan con una formación menor que otros jóvenes de nuestro entorno europeo y otros países desarrollados, y lo sufre finalmente, como señala el CEE, el conjunto de la sociedad, que desperdicia talento, capital humano, riqueza y cultura colectiva.

El recorrido de la inclusión social que expone el estudio se centra en el modelo intercultural, para lo que se deben establecer ‘planes, políticas y abordajes con objeto de conducir el mestizaje cultural por vías de libertad y respeto intercultural; que supere los conflictos y suponga una relación multidireccional y enriquecedora’.

Luchar contra las situaciones de explotación, discriminación y segregación, teniendo en cuenta la complejidad del proceso es el mejor antídoto contra la despacificación de la vida social de la que habla el estudio.

²Consejo Escolar del Estado (2020). Informe sobre ‘El éxito en la Educación Primaria y Secundaria’. Se puede consultar en: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/estudios/exito-educacion.html>

Debemos interiorizar que la interculturalidad forma parte de nuestro currículo y es una subcompetencia inexcusable dentro de la competencia social y ciudadana, para todo tipo de centro educativo, todo el alumnado y todo el profesorado.

No podemos seguir pensando en 2022, que el eje fundamental de una escuela intercultural sigue pasando por la elaboración de planes de acogida. Hoy en día, el gran reto educativo gira en torno a los procesos de inclusión. Altas expectativas del profesorado con respecto a cada uno de sus alumnos y alumnas, prestar atención a las percepciones de los propios estudiantes frente al riesgo de abandono temprano, apoyo permanente en los tránsitos escolares, entre otros, son una constante que recoge Prieto en el estudio. De lo que se trata es que la escuela promueva la diversidad en el seno mismo de los procesos educativos abiertos y plurales apostando por un enfoque sociocrítico, que implica diálogo, mente abierta, comprensión y encuentro, que nos permita compartir un proyecto de futuro común.

Los múltiples desafíos de una creciente diversidad étnica, cultural y lingüística en nuestras escuelas y sociedades es una ocasión extraordinaria para que nuestras políticas educativas ofrezcan oportunidades para crear conocimiento.

Situar como principio rector de la educación los Derechos de la Infancia, como hace por primera vez una Ley de Educación en España, la LOMLOE, exige acometer cada uno de estos retos que ha presentado Prieto en este estudio, con respecto al alumnado en general y al que se encuentra envuelto en procesos migratorios en particular, sabiendo que estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes que tenemos en nuestras aulas son sujetos de derechos.

El mundo y nuestros sistemas educativos necesitan cambios fundamentales para conseguir una educación equitativa y de gran calidad y un sistema de protección real y efectivo acorde con los principios rectores sobre protección de la infancia.

Debemos tener un sistema educativo que realmente ofrezca oportunidades de afrontar los retos del conocimiento, pero también de la convivencia y de la construcción de sociedades democráticas y justas, como recoge de forma muy acertada Jesús Prieto y las personas expertas que han realizado este estudio.

Calidad, éxito, inclusión y equidad han sido una constante en el análisis de nuestro sistema educativo, que finaliza con una batería de propuestas para pasar a la acción. Espero que, a todas las personas interesadas por la educación, que lean este estudio, les resulte interesante y útil en la práctica educativa, pues nos invita a cuestionarnos el sentido mismo de la educación. Por lo que agradezco y doy la enhorabuena a sus autores.

Begoña López Cuesta

2. Introducción

La cuestión de la diversidad social, en toda su dimensión (educativa, cultural, de integración, de género, de opción sexual, religiosa, política, etc.) siempre me ha interesado pues pienso, como afirmaba Hanna Arendt que “No el hombre, sino los hombres habitan este planeta. La pluralidad es la ley de la tierra” (Hanna Arendt, 2003). Quizás por ello abordar esta cuestión, investigar sobre lo ocurrido, sobre su actualidad y también perfilar algunos aspectos importantes de mejora a tener en cuenta a futuro, me resultaba un reto interesante.

Con este trabajo no he pretendido otra cosa que abordar la incidencia que, en el sistema educativo español, teniendo en cuenta su especial diseño descentralizado, han tenido, desde hace ya más de dos décadas, los procesos migratorios que han afectado a nuestro país. Así, he procurado realizar un análisis, documentado y contrastado, de la situación del alumnado de origen extranjero³, de su acogida, de sus logros, de sus déficits y de los esfuerzos por parte de las distintas administraciones educativas. Un trabajo que no desea evitar temas polémicos como son las situaciones de segregación escolar o las graves carencias en materia de evaluación que sufre este alumnado.

Me he apoyado en la sociología de la educación, la filosofía, la psicología y también en la ciencia política, pero, y a pesar de reconocer esta vocación interdisciplinar, no debo ocultar al lector, a la lectora, que lo he hecho desde una declarada mirada antropológica. Recogiendo una idea contenida en el informe del ISEI-IVEI⁴ 2021 (p. 8), que bebe de muchas fuentes, recoge muchos puntos de vista, trabaja con documentación e información tanto de distintas comunidades autónomas como de instituciones europeas. Y todo ello es necesario. No basta con la buena voluntad, debemos colocarnos junto a referentes educativos de nuestro entorno, es la única forma real de contrastar nuestra realidad educativa. De esa forma podremos valorarla, sin duda, y está bien, pero con nuestras virtudes también hemos de identificar nuestras debilidades, cuestión imprescindible para poder avanzar.

Así, recogemos indicadores estatales con referencia a comunidades autónomas que se mueven en el mismo marco educativo común, datos y referencias que nos muestran cómo con unas mismas estructuras docentes y administrativas se constatan realidades muy diversas y resultados diferentes. Resulta necesario, al igual que ocurre con las evaluaciones de diagnóstico escolares y con las pruebas externas, para conocer el funcionamiento del sistema educativo, para detectar los problemas y proponer propuestas de mejora.

³ Deseo dejar claro que empleo el término por acotar el campo de estudio. Fuera de este requerimiento siempre me he opuesto a este tipo de clasificaciones, tantas veces injustas, que categorizan como “de origen extranjero” a personas que o bien han nacido entre nosotros/as o llevan muchos años en nuestra sociedad. ¿Cuántas generaciones han de pasar para que un/a ciudadano/a deje de ser considerado, por su origen, inmigrante?

⁴Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.

El antropólogo Clifford Geertz (1987: p. 24) afirmaba que el análisis de la cultura no debe ser una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Esta búsqueda de las significaciones que se esconden bajo las acciones observadas, esta descripción densa a la que alude Geertz y que es recuperada por numerosos autores como elemento esencial en la interpretación de las culturas (Azcona J.1996: p. 23) ha sido para mí elemento central a la hora de abordar el presente trabajo, y hacerlo no sólo utilizando datos estadísticos, sino valiéndome en gran medida de la experiencia y narrativas de docentes de todas las etapas educativas. De todos ellos y ellas, maestros y maestras, profesores y profesoras, he intentado obtener esa descripción densa que nos ayude a situar en el plano de la realidad de la escuela las cifras que distintos estudios e informes nos arrojan sobre la situación del alumnado de origen inmigrante. Esa interpretación de los datos en la que, como bien apunta Mauro Cervino (2006: p.1), la palabra ha de priorizarse ante el anonimato de las estadísticas.

“...el problema económico, fue hegemónico en el sistema educativo español desde la posguerra y primeros años de la década de los sesenta. De un enfoque económico se pasó a otro más acentuadamente social. Los cálculos optimistas sobre la rentabilidad de la educación dejaron lugar a consideraciones más críticas y a comprobar que *el principio de igualdad de oportunidades* por todos postulado servía para constatar desigualdades patentes, con frecuencia escandalosas, y, lo que es más grave, en algunos aspectos en aumento. El sistema educativo como *factor de movilidad social* cumplió algunas de las esperanzas y a la vez defraudó en pequeña medida. Recordad que la sociología de la educación ha dado singular relevancia a los temas de la sociología del conocimiento y a los del lenguaje, instrumento de comunicación universal y, a la vez, efecto y causa de tantas barreras y desigualdades” (Marín Ibáñez, R. y Pérez Serrano, G. 1989: p. 10).

Y es que además del aspecto educativo, en su sentido más académico o curricular, debemos apuntar que las “migraciones transnacionales” que se producen a finales del pasado S. XX y comienzos del actual S. XXI están suponiendo un fenómeno mucho más profundo e interesante. No podemos obviar que se están produciendo fenómenos de gran calado social, que afectan tanto al tejido del centro educativo, como al tejido urbano, como a sus representaciones simbólicas. La calle, el barrio, el pueblo, la ciudad se han convertido estas décadas “en una suerte de laboratorio en el que el vecindario cambia a gran velocidad y en el que coexisten las dinámicas de siempre con nuevas formas de entender la vida, con nuevas relaciones intraétnicas e interétnicas. Los y las inmigrantes atraviesan, no sólo en sentido físico, la ciudad y se instalan en los cruces e intersecciones de la misma dando lugar a un proceso de cambio y adaptación” (Pérez-Agote, Tejerina y Barañano, 2009, p. 283). De cualquier forma, y en el trabajo pretendemos analizarlo, aunque el sistema educativo de España abordó de forma rápida la acogida e incorporación de este nuevo alumnado, y lo hizo de forma mayoritaria apostando por la perspectiva intercultural, no es menos cierto que no hemos conseguido eliminar las auténticas fronteras de ciudadanía” que se han creado, no en

nuestros colegios e institutos, sino en el espacio social y ciudadano. El país pareció haber abrazado el reto de la acogida, el sistema educativo de forma preminente, convencido de sus bondades y dos décadas después nos encontramos con un país en el que además de haber compartido un “cous-cous” con otras familias del centro o haber asistido a un concierto de “yembés”, debemos preguntarnos si hemos sido realmente proactivos y eficaces para conseguir una verdadera integración del alumnado extranjero⁵.

Quizás tuviera razón M. Delgado cuando afirmaba que nos hemos quedado en una especie de concepción folclórica⁶ de las relaciones interculturales, y en ese sentido como educadores/as no podemos negarnos al análisis de nuestras prácticas docentes al respecto.

“...hoy las producciones ideológicas institucionales retoman su ambigüedad intrínseca y hablan sobre todo de diálogo entre culturas, apertura al otro, diversidad cultural y otras invocaciones abstractas a los buenos sentimientos. He aquí en lo que consisten las nuevas formas de racismo, cuya argucia fundamental consiste en hacerse pasar por lo contrario de lo que son en realidad...Jonathan Friedman lo ha descrito muy bien: es una visión a vista de pájaro, que mira el bazar multiétnico o al vecindario étnico y se maravilla con la fabulosa mezcla de diferencias culturales presentes en ese espacio. Apropiación ideológica y al mismo tiempo mercantilización de una percepción sensualista de lo que en la práctica es miseria y explotación” (Delgado, M. 2007: p. 217-219).

Si este trabajo puede aportar a la comunidad educativa una visión real de la situación de este alumnado, tantas veces vulnerable, si puede contribuir a que no se generen “fronteras de ciudadanía”, líneas ficticias, pero realmente separadoras entre ciudadanos y ciudadanas de primera y de segunda (Ribeiro, D. 1971), en nuestros centros educativos, pueblos y ciudades, nos podremos dar por satisfechos/as.

⁵ Alumnado que no posee la nacionalidad española y está matriculado en las Enseñanzas no universitarias del sistema educativo español. Definición dada por el Sistema Estatal de Indicadores de la educación 2021

⁶ Lo que yo he denominado en más de una ocasión “una visión Disney de la diversidad cultural” (Diario El Correo, 10-3-2016).

3. Reflexiones generales sobre el sistema educativo español

Hemos de comenzar diciendo que la sociología de la educación no comienza a impartirse en España hasta 1960, primero en los planes de estudios de las Facultades de Filosofía y Letras o de Filosofía y Ciencias de la Educación. No será hasta 1968 cuando entre a formar parte de los planes de estudio de las Escuelas Normales de Magisterio. Es en 1977, finalizada la dictadura, cuando J.M. Quintana publique su *Sociología de la educación. La enseñanza como sistema social* (Barcelona, Editorial Hispano-europea), que junto a *Sociología de la Educación* (UNED) son los primeros libros de texto disponibles. Con esto deseo evidenciar que en nuestro país el enfoque social de la educación lleva varios años de retraso con respecto a los países de nuestro actual marco europeo. Quizás esto ha propiciado que, tradicionalmente, los enfoques más socioeducativos no hayan ganado demasiados adeptos en nuestras comunidades educativas. Nuestro panorama nacional ha estado marcado por una concepción más “transmisiva” o, en todo caso, “activa” de los procesos de enseñanza aprendizaje⁷, mientras que una perspectiva más social, que sí ha estado presente en discursos y reivindicaciones, no se ha traducido, salvo contadas ocasiones, en prácticas y proyectos en nuestras escuelas.

Otra cuestión que no deseo evitar, por estructural, es la condición de nuestro sistema educativo como sujeto de vaivenes políticos. La alternancia política española ha propiciado numerosos cambios legislativos en un breve periodo histórico y dudo que todos hayan sido necesarios. Hoy en día nuestra administración educativa ha coordinado con cierto éxito el panorama educativo descentralizado en sus correspondientes autonomías o nacionalidades, pero no ha logrado consensuar una política educativa común, no al menos sin ser efímera. Dicho en otras palabras, no se ha conseguido un “acuerdo por la educación” que, a diferencia de otros países, sea aceptado mayoritariamente y perdure en el tiempo.

Así, nos encontramos con una gran cantidad de Leyes Educativas, alguna de ellas sin entrar siquiera en vigor y otras sin tiempo material para haber sido testadas, implementada o evaluadas, como por puro cientifismo debiera hacerse. Juzguen ustedes mismos.

1. La LGE, 1970 (tardofranquismo-UCD). Fue la ley de acceso al periodo de la transición y entrada a la democracia. Estableció la enseñanza obligatoria hasta los catorce años. Tras ocho años de Educación General Básica, se accedía al llamado Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), o a FP (Formación Profesional).
2. 1980: Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). Es la primera ley educativa aprobada en democracia en España y la primera en materia de educación tras la Constitución de 1978. No llegó a entrar en vigor por la victoria electoral del Partido Socialista (1982).

⁷ Ver <http://www.concejoeducativo.org/alternat/index.htm>

3. 1985: Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE). La segunda ley de Educación de la democracia llegó de la mano del Partido Socialista, que ya gobernaba en España tras ganar las elecciones en 1982, y su ministro de Educación, José María Maravall. Una de sus principales novedades fue el impulso de los llamados consejos escolares, órganos que por primera vez facilitaron la participación de alumnado, padres y madres y profesorado en la gestión de los centros.
4. 1990: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Fue impulsada y aprobada por el PSOE (con Felipe González como presidente y Javier Solana como ministro de Educación). Ahora sí, esta reforma estableció los ciclos formativos de Educación Infantil (0 a 6 años), Educación Primaria (6 a 12 años), Educación Secundaria Obligatoria -ESO- (de 12 a 16 años) y Bachillerato. Esta última etapa, además, se estableció como ciclo no obligatorio (de los 16 a los 18 años).
5. 1995: Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG). Se aprobó, de nuevo bajo un Gobierno socialista, en noviembre de 1995 y, más que una reforma, supuso un complemento a la LOGSE.
6. 2002: Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Se trata de la primera reforma educativa del Gobierno del Partido Popular tras ganar las elecciones en 1996, con José María Aznar a la cabeza y Pilar del Castillo como ministra de Educación. Se aprobó en 2002 pero no entró en vigor hasta el año 2003 y tuvo una vida bastante fugaz: la victoria electoral de José Luis Rodríguez Zapatero (PSOE) en 2004.
7. 2006: Ley Orgánica de Educación (LOE). Derogó las leyes educativas previas, salvo la LODE de 1985, pero mantuvo el sistema establecido en la LOGSE. Entró en vigor en 2006, con Rodríguez Zapatero como presidente del Gobierno y María Jesús San Segundo como ministra de Educación. Blindó las enseñanzas comunes a todas las Comunidades Autónomas y encontró sus principales polémicas en la asignatura de Educación para la ciudadanía.
8. 2013: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Bautizada como “Ley Wert”, pues su impulsor fue el ministro de Educación del Gobierno de Mariano Rajoy. Esta la ley educativa ha estado en vigor hasta 2020 y estableció el castellano como lengua vehicular. Su aprobación trajo una de las polémicas más fuertes que se recuerdan por medidas como la implantación de las reválidas al final de ESO y Bachillerato, la eliminación de las asignaturas Educación para la Ciudadanía y el impulso renovado a la asignatura de Religión.
9. 2020: Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE). Es la ley vigente en la actualidad, fue aprobada en el Congreso de los Diputados y llegó de la mano del actual Gobierno socialista de Pedro Sánchez y de la ministra de Educación, Isabel Celáa. Es la

primera reforma educativa impulsada por un gobierno de coalición desde la restauración democrática en España. La polémica, siempre una nueva polémica, ha llegado esta vez por medidas como: la supuesta eliminación del castellano como lengua vehicular de la enseñanza o medidas en materia de evaluación, incluida la posibilidad de pasar de curso con alguna asignatura suspendida. Creo que, contra lo que se ha dicho desde distintos ámbitos, el hecho de que sea una comisión escolar la que determine si el/la alumno/a alcanza los objetivos mínimos exigidos en la etapa (valorando su éxito escolar y su esfuerzo) es, precisamente, uno de los temas que puede favorecer al alumnado de origen extranjero. Es ésta una cuestión interesante que abordaremos con posterioridad en el capítulo 4.

Estoy seguro de que, convendrán conmigo en que han sido numerosos los cambios de referente legal, y puede ser que también piensen que no es una cuestión transcendental. No lo comparto, creo que tantos cambios de marco educativo, y generalmente con tan poco consenso, han tensionado de forma gratuita, en muchas ocasiones y durante demasiado tiempo, a nuestras comunidades escolares. Ahora bien, no podemos escudarnos en ello para ignorar otros muchos factores, algunos no específicos de la escuela, que han incidido sobre nuestro sistema escolar en los últimos tiempos; y todos ellos han obstaculizado, o cuando menos ralentizado, que los esfuerzos de las y los profesionales de la educación estuvieran realmente orientados a su tarea fundamental: la educación.

No creo que un centro escolar deba ser tan sólo patrimonio del profesorado; es más siempre he reivindicado el papel de toda la “comunidad educativa”, esto es alumnado, profesorado, familias, personal no docente y agentes sociales. Todavía en los centros educativos existen muchas reticencias a abrirse a la comunidad, pensando, de forma equívoca, que tan sólo el profesorado debe transitar por ellos y que los valores a desarrollar en las aulas son distintos a los de la propia sociedad.

“...los límites de la escuela se fijan nítidamente en las fronteras físicas del propio centro y no existe una línea de trabajo que proyecte hacia el exterior los contenidos relacionados con valores. Aunque puedan realizarse actividades puntuales sobre determinadas temáticas, éstas se efectúan de manera aislada y sin una estrategia definida, incluso el propio alumnado las interpreta como un aprendizaje complementario, de segundo orden” (Usategui, E. y Del Valle, A. I. 2009: p. 181).

Aunque reivindique las bondades de incluir en la escuela a cuantos agentes sociales puedan ayudar, es indudable que el trabajo del profesorado tiene un fundamental papel epistemológico, entre otros, tanto en los procesos de enseñanza- aprendizaje como en las directrices pedagógicas, didácticas y metodológicas de una escuela. Dicho esto, sí que estoy convencido, en parte porque lo he vivido durante más de cuarenta años de profesión docente (en todas las etapas educativas y como miembro de innovación educativa de un departamento

de educación), de que tanto cambio legislativo ha resultado un lastre para una parte muy significativa del profesorado, de todo el Estado Español, que ha tenido grandes dificultades para digerir estas mutaciones de sus planes de estudio. Más aún, si las citadas variaciones se producían en un momento histórico clave, cuando un nuevo milenio se nos presentaba con dos novedades de gran calado: La primera se referida a la revolución tecnológica. Las herramientas informáticas, internet y las redes sociales exigían al profesorado un ingente esfuerzo de adaptación. En segundo lugar, el espectacular desarrollo de los medios de transporte y los movimientos transnacionales estaban generando una importante llegada de alumnado procedente de otros lugares del planeta. Dos cambios de gran calado social, que no han sido los primeros ni serán los últimos.

Señala Francisco Luna, y no puedo estar más de acuerdo, que “hay mucho trabajo para modificar aspectos básicos y estructurales de nuestro sistema, aspectos que en muchas ocasiones están basados en concepciones educativas periclitadas, aunque no se reconozca por determinados sectores educativos, sociales y políticos su inutilidad. En España habitualmente no se discute de educación, se debate sobre las esencias y la ontología educativa (derecho a la educación y libertad de elección de centro, presencia de la religión, lo público y lo privado, memoria sí o no...) y se tienen muy poco en cuenta en este debate las conclusiones de las investigaciones y evaluaciones educativas”. Este ha sido el contexto, y en él se ha producido la acogida por parte de nuestro sistema educativo de un gran número de alumnos/as de origen extranjero. En este momento, después de dos décadas de esos iniciales procesos de acogida, cuando el reto más importante se encuentra ahora en analizar si lo académico ha sido vehículo facilitador de integración e inclusión social, considero que puede ser ya momento para realizar una valoración seria de esos procesos citados. Una evaluación, autoevaluación para muchos de nosotros/as, que ponga en valor lo bien hecho, pero que también sea crítica y desnude nuestras prácticas con un objetivo de mejora.

4. Alumnado de origen extranjero. Procesos de acogida, escolarización e inclusión

Nuestra memoria es ciertamente frágil, por eso deseo recordar que entre 1882 y 1935 aproximadamente 3,5 millones de habitantes de este país emigraron a América del Sur buscando huir de la pobreza. Uno de cada doce de los 40 millones de europeos/as que iniciaron la aventura americana era español. Posteriormente, la derrota de la II República, tras la contienda fratricida de la Guerra Civil, empujó a medio millón de compatriotas a buscar refugio en el extranjero. Durante los años sesenta, alrededor de dos millones de personas salen del país empujadas por la necesidad y el hambre. Sus destinos: Alemania, Francia, Suiza o Bélgica. Muchas viajan clandestinamente y sin contratos de trabajo. Aproximadamente un 75% son analfabetos y ante sí se levantaba un muro de idioma y costumbres diferentes. La película de Marta Arribas y Ana Pérez, *El tren de la memoria*, describe de forma fiel el éxodo de aquellos que buscaron una vida mejor en Europa, allende los Pirineos.

Pasó el tiempo y, afortunadamente, las condiciones económicas y laborales de España cambiaron. Los 15.496 emigrantes registrados en 1976 descendieron a tan sólo 111 en el año 2003. Y es con la llegada del nuevo siglo cuando en este país comenzamos a darnos cuenta de que otras personas necesitadas están llegando a nuestra puerta. Surgen los miedos, los prejuicios, los rumores...y casi nadie recuerda aquella otra historia protagonizada por nosotros mismos hace unas décadas. Imanol Zubero se refiere a la enorme diferencia que se ha establecido entre aquellos años de emigración y la situación de inmigración del año 2000: “aquella, era la España que emigra. La que hoy en día se nos presenta es la España que acoge” (2006, p.6 y 7).

España, con 46.157.822 habitantes, pasó de ser un país de emigración a convertirse en receptor de inmigración. Hasta el año 2009 ha sido el primer receptor de inmigrantes de la Unión Europea según los informes de Eurostar. En el año 1998 el porcentaje de extranjeros en nuestro país era de un escaso 1,6%. En 2001 nos encontrábamos ya con un significativo 6,2%; esta cifra llegó al 8,7% en 2006. En 2011 llegó al 12,2% y en 2012, recordemos la cruenta crisis económica por la que pasamos, se descendió ligeramente hasta situarnos en un 12,1%. En 2021 el INE arrojaba unas cifras de población extranjera de un 11,4%.

“La confluencia multicultural en el marco de un contexto europeo puede ser perfilada desde tres aspectos básicos (Banks, et al., 2001: p. 5-16; Marchesi, 1999; Pardo y Méndez, 2002). En primer lugar, la constatación de que la sociedad es cada vez más cambiante, que no paran de intensificarse los movimientos migratorios y que la globalización, los conflictos armados y el incremento constante de diferencias entre países ricos y pobres, entre otras razones, están incrementando los flujos de migración, así como la interrelaciones entre culturas y sociedades. Un segundo componente básico se establece en base al reconocimiento de la igualdad en el

ámbito de la diversidad en Europa. Este principio viene siendo reconocido y defendido por las diversas legislaciones, en el marco de la justicia social, la solidaridad y una lucha frente a la desigualdad y la discriminación. Un último aspecto se relaciona con el pluralismo democrático y apunta a una cultura compartida, no sólo a la aceptación en un régimen de igualdad entre culturas, sino a la interrelación y a la interacción entre ellas” (Fernández Castillo, A. 2010: p. 2).

Esta realidad, dibujada por las nuevas migraciones transnacionales, afecta a la sociedad española en su conjunto, pero de forma preminente ha afectado al sistema educativo, que ha debido acoger a un gran número de alumnos/as y hacerlo en un corto espacio de tiempo.

4.1. Incidencia de los procesos migratorios en nuestro sistema educativo

Se nos repite hasta la saciedad que los actuales fenómenos migratorios son una novedad nunca vista por la sociedad española; esa es una afirmación radicalmente equívoca. Las migraciones no son en absoluto un fenómeno nuevo, si bien es cierto que en la actualidad se presentan bajo unas connotaciones novedosas, fruto de fenómenos sociales como son la mundialización y el desarrollo tecnológico tanto de los transportes como de los sistemas de comunicación, pero la verdad es que los movimientos migratorios son tan viejos como la historia del hombre.

Rifkin J. se muestra revelador cuando comenta la importancia que los descubrimientos científicos están teniendo en el desarrollo de una nueva sociedad mundial y, en definitiva, de una nueva reorganización de su población. “La epopeya industrial está llegando a su fin... fue una época de gran abundancia para algunos y de creciente miseria para otros, la época de los grandes almacenes y luego de los vastos centros comerciales. Millones de personas pasaron de la necesidad a la moda. Los científicos y los ingenieros se convirtieron en las nuevas autoridades. El cambio climático... el constante declive de las reservas de combustible fósil... es en esta coyuntura crítica donde está fraguándose una nueva y revolucionaria forma, que aún no conocemos, de organizar el planeta” (1999, p. 24 y 25).

Sería interesante, llegados a este punto de análisis de los factores a nivel mundial que citaba Rifkin, profundizar en los aspectos que inciden especialmente en la génesis de los movimientos migratorios actuales. Podríamos citar, apoyándonos en Pedro Sáenz Ortega (2004), los siguientes:

- La caída de los regímenes comunistas que ha generado un nuevo orden mundial en el que Estados Unidos, y evidentemente su visión de las economías mundiales, marcan la pauta y demuestran su hegemonía en el conjunto del planeta y consolidando el triunfo

de la globalización neoliberal. Sophie Bessis (2002, p. 19) afirmaba que la paradoja de occidente reside en su facultad de “producir universales, elevarlos al rango de lo absoluto, violar con un fascinante espíritu sistemático los principios que de ellos se derivan y elaborar las justificaciones teóricas de esas violaciones”.

- La libre circulación de dinero y medios de comunicación de masas, a través de los cuales se generaliza una especie de pensamiento único o *ideología mundializada*.
- La creciente *transnacionalidad* existente en el mundo del comercio y que desde el norte impone un modelo de intercambio de mercancías.
- Restricciones para los movimientos de las personas, pero no para los agentes de la globalización, sino para los pacientes de la misma.
- La aparición de un mundo fragmentado, escindido entre una minoría de beneficiados y una inmensa mayoría de excluidos; razón por la cual se produce el hecho migratorio como una respuesta de supervivencia y de salida de los problemas del sur.

Las estadísticas relativas al número de personas que cambian de domicilio aumentan incesantemente, y cada vez son más variados los tipos y los motivos (a pesar de que la pobreza y el hambre siguen siendo importantes) por los que lo hacen. La persona migrante moderna puede pertenecer a estatus altos y bajos de la escala social, puede moverse por imperativos de supervivencia económica y también por pura ambición personal, por motivos políticos, profesionales, turísticos o de calidad de vida.

Además del colectivo migrante mendigo (que evidentemente sigue existiendo y podemos visualizar entre nosotros) es preciso comenzar a hablar de emigrantes inversores que invierten tiempo, energías, ahorros y todo tipo de recursos con vistas a un proceso de consecución de un futuro mejor, bien para ellos/as individualmente, o bien de forma colectiva para su familia. No debemos olvidar que detrás de todo proyecto migratorio encontramos, en la mayoría de los casos, un proyecto económico.

Como afirma Zygmunt Bauman, toda época ha generado sus víctimas, y en ésta las personas migrantes pueden encajar perfectamente en esta categoría. “Desde los albores de la modernidad, cada generación sucesiva ha dejado sus náufragos abandonados en el vacío social: las víctimas colaterales del progreso. Mientras que muchos se las arreglaban para subirse al acelerado vehículo y disfrutaban a fondo el viaje, muchos otros –menos taimados, diestros, inteligentes, musculosos o aventureros– se quedaban rezagados o se les obstaculizaba la entrada al abarrotado carruaje si no quedaban aplastados bajo sus ruedas. En el vehículo del progreso, el número de asientos y plazas de pie no bastaba por lo general para acomodar a todos los pasajeros potenciales y la admisión era en todo momento selectiva; tal vez por ello resultaba dulce para tantos el sueño de sumarse a la expedición” (2005, p. 28).

El colectivo migrante transnacional, con sus familias, con hijos e hijas en edad escolar, ha llegado hasta nosotros/as y el sistema educativo ha sido, no sólo la puerta de entrada y acogida, sino también el primer instrumento para la configuración de su nueva identidad y para la construcción de su, y de nuestra, ciudadanía.

Pero ahora, en los inicios de un nuevo año 2022, bien podríamos, después de más de dos décadas, preguntarnos si esa supuesta acogida ha sido real o tan sólo nos hemos quedado, como escuela y como sociedad en un mero agente receptor. Nos recuerda Amina Bargach que no es lo mismo ser sociedad receptora que sociedad de acogida⁸, término este segundo que implica poner en juego muchos más mecanismos tanto de solidaridad grupal como de ciudadanía.

Así, durante los primeros años del nuevo milenio no siempre se observaron con buenos ojos a los nuevos alumnos y alumnas de nuestros centros educativos, escuelas e institutos que, recordemos, en aquellos primeros momentos en los que esta nueva realidad interpelaba a los centros educativos se encontraban absolutamente solos/as, sin más recursos que los propios.

Un estudio de las profesoras Usategui y del Valle, dirigido por Imanol Zubero (2007), confirmaba ciertas percepciones que se producían durante esos años. Así, las comunidades educativas manifestaban tres rasgos muy generalizados ante la llegada de alumnado de origen extranjero:

1. Comprensión ante las actitudes xenófobas de las familias que ven en la inmigración competencia en el acceso a los recursos y servicios sociales.
2. Imagen arquetípica de la persona inmigrante como alguien dispuesto a engañar y falsear.
3. Pensar en quien emigra como alguien difícil.

En la misma línea se expresaba la profesora de la Universidad de Deusto Trinidad Vicente (2008, p.171), en un gráfico revelador, ante la valoración de presencia de inmigrantes con respecto al prestigio del centro. Tan sólo un 21% lo entendía de forma positiva. Un peligroso 8% que lo veía claramente negativo se unía al 71% que “no lo tenía muy claro” o dudaba en valorarlo como enriquecedor. Por lo tanto, debíamos convenir que el trabajo realizado por la comunidad escolar se ha desarrollado en un ambiente no siempre propicio a la incorporación y acogida de los nuevos niños/as que la sociedad depositaba en su seno.

⁸ Amina Bargach nos advertía de ese peligro. Estoy de acuerdo con esta autora en que, ciertamente, nuestra sociedad es *receptora*, pero no demuestra muchas veces ser *acogedora* y no es merecedora por lo tanto de esta calificación. (Bargach A. en Jiménez Hernández A., 2009, p. 31)

A pesar de las dificultades también hemos de convenir que nuestro sistema educativo supo sobreponerse a todos los condicionantes, algunos de ellos que tenían que ver más con discursos xenófobos o racistas que con cualquier otra consideración. Decía Aristóteles que la educación es un ornamento en la prosperidad y un refugio en la adversidad. Creo que es verdad, así, en no pocas ocasiones la escuela resultó ser el único ámbito realmente intercultural de nuestras ciudades y pueblos, espacio en el que surgieron interesantes proyectos integradores.

La curva ascendente que se produce durante estos años, con respecto a la escolarización de alumnado inmigrante, como pueden apreciar en el siguiente gráfico, es muy intensa y en un corto espacio de tiempo. Aun así, en general, el sistema educativo, a instancias gubernamentales, sindicales, promovidas por las distintas facultades de educación de las universidades del país, etc....se interesó rápidamente por este nuevo tema. Surgieron de inmediato cursos de formación y sensibilización para el profesorado y el concepto de “educación intercultural” paso a estar presente tanto en los proyectos de centro como en las prácticas docentes.



Fuente: Indicadores comentados sistema educativo español 2021 a partir de la Estadística de enseñanzas no universitarias. Alumnado extranjero matriculado. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020. P. 32



Fuente: Indicadores comentados sistema educativo español 2021 a partir de la Estadística de enseñanzas no universitarias. Alumnado extranjero matriculado por redes. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Como hemos podido comprobar en los gráficos anteriores, en el Informe del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (2021: p. 30-43), se nos dan una serie de datos muy interesantes sobre la presencia de alumnado extranjero en nuestro sistema educativo:

- Así, la cifra global de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias del sistema educativo español siguió una evolución creciente a lo largo de todos los cursos del periodo 2000-2012, pasando de 141.916 alumnos en el curso 2000-01 a 781.236 en el curso 2011-12. No obstante, en los cursos posteriores se produce una ligera disminución hasta los 716.736 del curso 2015-16, para iniciar de nuevo un incremento que sitúa su cifra en 795.844 en el curso 2018-19, alcanzándose así la cifra más alta de la serie histórica. Esta evolución viene determinada tanto por el comportamiento de los flujos migratorios de entrada-salida como por los procesos de nacionalización de población extranjera.
- Atendiendo al peso del alumnado extranjero, respecto al total de alumnado matriculado en las enseñanzas no universitarias de Régimen General, se observa que este se incrementó desde el curso 2000-01 hasta el 2008-09, pasando de un 2,0 % en 2000-01, a un 9,8 % en 2008-09, mientras que a partir de ese curso la tendencia cambia apreciándose una disminución lenta, cayendo hasta el 8,4 % en el curso en 2015-16, para subir de nuevo hasta el 9,2 % en 2018-19.

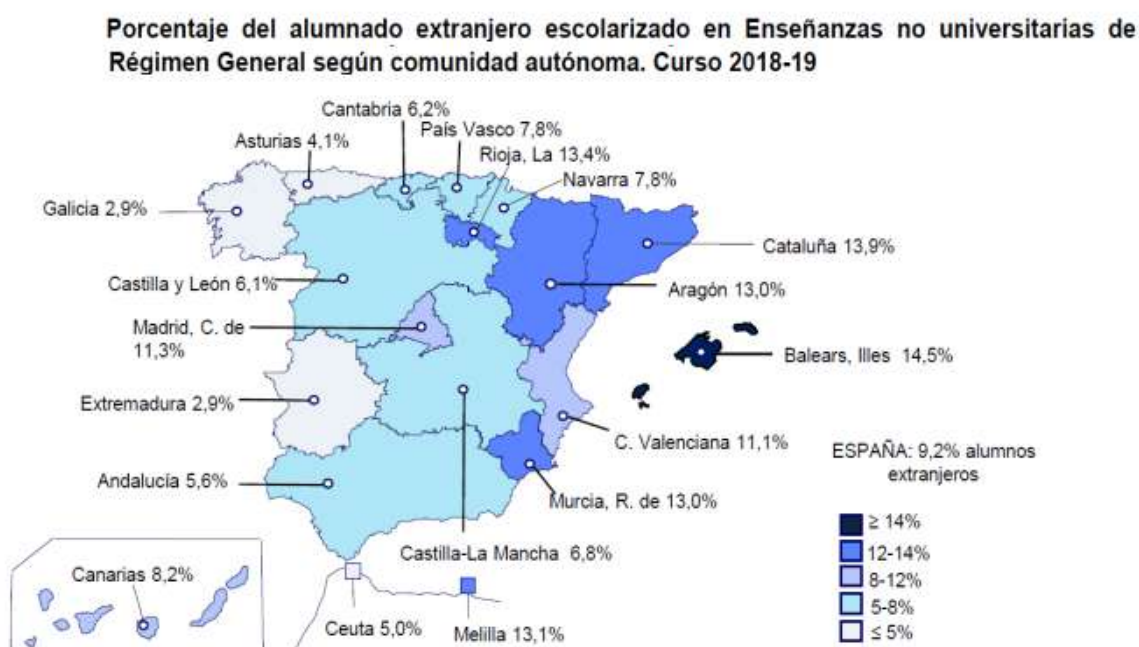
- En cuanto a la distribución porcentual del total de alumnado extranjero según el continente de origen, se observa que ha ido variando a lo largo de los últimos cursos, destacando la disminución de la importancia relativa del alumnado procedente de América del Sur. Así, en 2013-14 el 31,0 % del alumnado extranjero procedía de América, mientras que en 2018-19 esta proporción disminuye al 25,5 %, debido a que los provenientes de América del Sur pasan del 25,6 % al 18,8 %. Por otra parte, el mayor aumento relativo de alumnado extranjero se ha producido entre los africanos y los asiáticos, pasando los procedentes de África del 29,2 % en 2013-14 al 30,4 % en 2018-19 y los de Asia, en el mismo periodo, del 8,3 % al 10,7 %. Los originarios de Europa también aumentan, del 27,4 % al 28,3 % los de la UE y del 4,0 % al 4,9 % los del resto de Europa. El peso de los procedentes de Oceanía y su variación son poco significativos.
- En cuanto a valores absolutos, el alumnado procedente de América del Sur ha disminuido de 188.503 alumnos/as en 2013-14 a 149.882 en 2018-19 (-20,5 %), aumentando el procedente de América Central de 33.156 a 43.878 (+32,3 %), y con un avance de la Unión Europea, que pasa de 201.445 a 224.884 alumnos/as (+11,6 %). Estando los mayores aumentos en valores absolutos, claro está, en el de África, que pasa de 215.255 a 241.645 (+12,3 %), y en el de Asia, de 60.949 a 85.157 alumnos/as (+39,7 %).

Evolución del alumnado extranjero en Enseñanzas no universitarias por área geográfica de procedencia



Fuente: Indicadores comentados sistema educativo español 2021 a partir de la Estadística de enseñanzas no universitarias. Alumnado extranjero matriculado por redes. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020. P. 32.

- Considerando el peso del alumnado extranjero en cada comunidad autónoma sobre el total de su alumnado, en el curso 2018-19, se observa que la mayor proporción de alumnado extranjero en las enseñanzas de Régimen General no universitarias aparece en Illes Balears (14,5 %), seguida por Cataluña (13,9 %), La Rioja (13,4 %), la ciudad autónoma de Melilla (13,1 %), Aragón (13,0 %) y Región de Murcia (13,0 %). Las que presentan menores porcentajes de alumnado extranjero son Galicia (2,9 %), Extremadura (2,9 %), Principado de Asturias (4,1 %) y la ciudad autónoma de Ceuta (5,0 %).
- En valores absolutos para el curso 2018-19, las comunidades que tienen más alumnado extranjero matriculado son: Cataluña, con 196.548, seguida de Comunidad de Madrid (142.173), Comunitat Valenciana (103.307) y Andalucía (93.504).

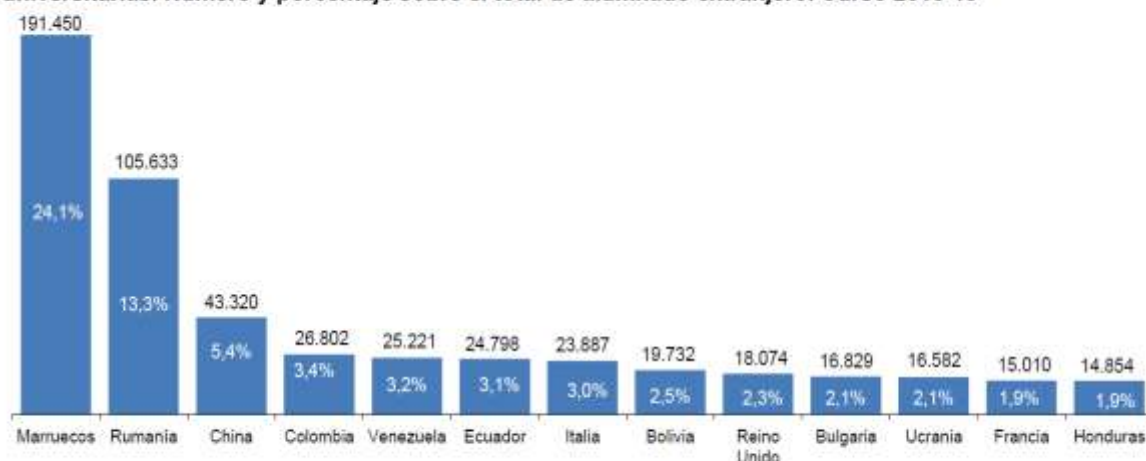


Fuente: Indicadores comentados sistema educativo español 2021 a partir de la Estadística de enseñanzas no universitarias. Alumnado extranjero matriculado por redes. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020. P. 32.

- Por nivel educativo, el mayor porcentaje de alumnado extranjero aparece en E. Primaria (incluida la E. Especial), 10,5 %, seguida de E. Infantil, 9,1 %, y E. Secundaria Obligatoria, con 8,9 %. Entre las comunidades con mayor porcentaje de alumnado extranjero en casi todas las etapas educativas se encuentran Illes Balears, Cataluña y La Rioja.

- En Educación Infantil presentan una mayor proporción de alumnado extranjero la ciudad autónoma de Melilla (14,9 %), Illes Balears (14,6 %), Cataluña (14,6 %) y La Rioja (14,2 %), y, por el contrario, las comunidades que tienen una menor proporción en esta etapa son Principado de Asturias (3,4 %), Extremadura (2,6 %) y Galicia (2,0 %).
- En cuanto a la Educación Primaria (incluida Educación Especial), se puede observar que Illes Balears y la ciudad autónoma de Melilla encabezan la lista de mayor proporción de alumnado extranjero en esta etapa con un 16,9 % y 16,4%, respectivamente. Los menores porcentajes se dan en Principado de Asturias (3,8 %), Extremadura (3,3 %) y Galicia (2,9 %).
- En Educación Secundaria Obligatoria las comunidades con el mayor porcentaje de alumnado extranjero son Illes Balears (14,0 %), Aragón (12,3 %), Cataluña (12,2 %) y La Rioja (12,0 %). La menor concentración se produce en Galicia (3,5 %), Ceuta (3,3 %) y Extremadura (3,0 %).
- En Educación Secundaria postobligatoria y Superior no universitaria, Cataluña (11,3 %), La Rioja (10,2 %) y Aragón (10,1 %) presentan las mayores proporciones de alumnado extranjero. Los menores porcentajes se dan en Galicia (3,2 %) y Extremadura (2,3 %).
- Entre 2017-18 y 2018-19, el aumento del alumnado extranjero en España ha sido del 5,9 %. Los mayores aumentos se producen en las ciudades autónomas de Ceuta (16,0 %), Melilla (12,1 %), Galicia (11,4 %), Cantabria (11,4 %) y Canarias (11,3 %); la comunidad que ha sufrido una disminución ha sido Castilla y León (-3,2 %).
- Según el origen del alumnado extranjero en España en el curso 2018-19 destacan el alumnado de Marruecos, 191.450, que supone el 24,1 % del total, seguido del de Rumanía con 105.633 alumnos (13,3 %), del de China con 43.320 alumnos/as (5,4 %) del de Colombia con 26.802 alumnos/as (3,4 %) y del de Venezuela con 25.221 alumnos/as (3,2 %). A continuación, irían por este orden los colectivos: ecuatorianos, italianos, bolivianos, británicos, búlgaros, ucranianos, franceses y hondureños, con menos de 25.000 alumnos/as y porcentajes entre el 3,1 % y el 1,9 %.

E3. Gráfico 6. Alumnado extranjero de las 13 nacionalidades con más presencia en enseñanzas no universitarias. Número y porcentaje sobre el total de alumnado extranjero. Curso 2018-19



Fuente: Indicadores comentados sistema educativo español 2021 a partir de la Estadística de enseñanzas no universitarias. Alumnado extranjero matriculado por redes. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020. P. 32.

E3. Tabla 4. Porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en Enseñanzas no universitarias según comunidad autónoma y etapa educativa. Curso 2018-19

	Total absoluto	Total relativo respecto al alumnado matriculado en la enseñanza (%)					
		Total EE. de Régimen General	Educación Infantil	E. Primaria y E. Especial	Educación Secundaria Obligatoria	E. Secundaria postobligatoria y Superior no universitaria	Enseñanzas de Régimen Especial
España	795.844	9,2	9,1	10,5	8,9	7,3	4,7
Andalucía	93.504	5,6	5,6	6,3	5,7	4,0	3,4
Aragón	29.416	13,0	12,6	15,2	12,3	10,1	3,3
Asturias	5.861	4,1	3,4	3,8	5,2	3,9	3,0
Baleares, Illes	28.911	14,5	14,6	16,9	14,0	9,1	10,5
Canarias	31.981	8,2	8,7	9,6	8,2	5,6	7,4
Cantabria	6.096	6,2	5,6	6,0	6,1	7,0	3,1
Castilla y León	22.269	6,1	5,9	6,6	6,2	5,0	2,9
Castilla-La Mancha	25.440	6,8	4,4	7,6	8,2	5,9	2,9
Cataluña	196.548	13,9	14,6	15,8	12,2	11,3	5,1
C. Valenciana	103.307	11,1	9,5	12,8	11,4	9,0	7,1
Extremadura	5.461	2,9	2,6	3,3	3,0	2,3	2,6
Galicia	13.030	2,9	2,0	2,9	3,5	3,2	2,6
Madrid	142.173	11,3	11,1	12,8	10,5	9,2	6,0
Murcia, R. de	39.343	13,0	13,9	15,6	11,2	9,1	5,8
Navarra	9.427	7,8	6,3	8,7	8,8	6,1	1,7
País Vasco	31.399	7,8	8,8	8,0	6,8	7,3	3,2
Rioja, La	7.592	13,4	14,2	15,5	12,0	10,2	3,5
Ceuta	1.179	5,0	5,9	6,0	3,3	4,5	10,1
Melilla	2.907	13,1	14,9	16,4	8,9	8,9	6,5

Fuente: Indicadores comentados sistema educativo español 2021 a partir de la Estadística de enseñanzas no universitarias. Alumnado extranjero matriculado por redes. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020. P. 32.

Respecto a los datos recogidos sobre la presencia de alumnado extranjero en los que se basa el estudio en el momento de su elaboración, son los disponibles previos a la pandemia (curso 2018-2019). Hoy en el momento de su publicación, están ya disponibles los cursos 2019-2020 y 2020-2021, en los que se reflejan el impacto de la pandemia provocada por el covid-19, y no alteran las conclusiones cualitativas de impacto recogidas sobre el sistema educativo.

Por ejemplo, las 14.007 alumnas y alumnos extranjeros menos, matriculados en el curso 2020-2021 con respecto al curso anterior.

Alumnado extranjero matriculado			
	Curso 2018-2019	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021
TOTAL	795.844	862.520	848.513

Fuente: MEFP

El peso del alumnado extranjero, respecto al total de alumnado matriculado en las enseñanzas no universitarias de Régimen General en 2020-2021 fue del 9,9 %. Y la mayor parte procede de la Unión Europea, África y América del Sur, principalmente y en este orden.

El 78,1% del alumnado extranjero está escolarizado en centros públicos y un 15,2% en enseñanza concertada.

Considerando el peso del alumnado extranjero en cada comunidad autónoma sobre el total de su alumnado, en el curso 2020-2021, se observa que la mayor proporción de alumnado extranjero en las enseñanzas de Régimen General no universitarias aparece en Illes Balears (15,7 %), seguida por Cataluña (15,1 %), La Rioja (14,5 %), Aragón (14,1%) , Murcia (14,1%), la ciudad autónoma de Melilla (12,8 %), la Comunidad Valenciana (12,5%) y Madrid (11,8). Las que presentan menores porcentajes de alumnado extranjero son Andalucía (5,3%), Ceuta (5,2%), Asturias (4,4 %), Galicia (3,6 %) y Extremadura (3,0 %).

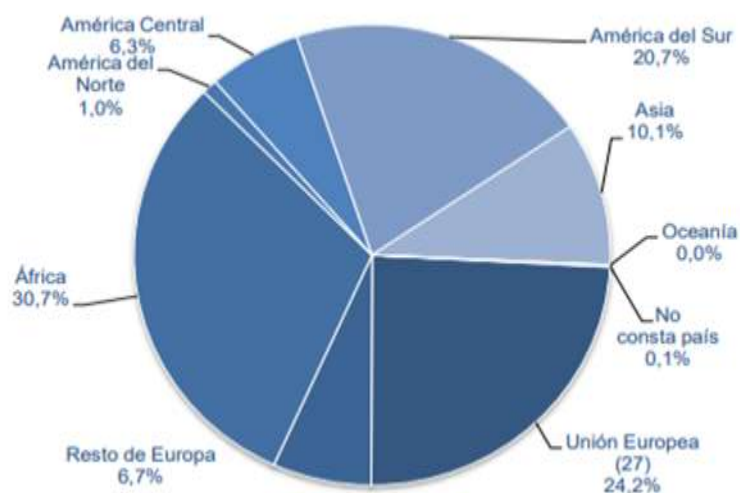
Tabla 9: Alumnado extranjero matriculado por enseñanzas.

	2020-2021	2019-2020	Variación	
			Absoluta	Porcentaje
TOTAL	848.513	862.520	-14.007	-1,6%
Régimen General	817.347	821.927	-4.580	-0,6%
E. Infantil	159.653	171.426	-11.773	-6,9%
E. Primaria	336.387	336.881	-494	-0,1%
E. Especial	5.234	4.994	240	4,8%
E.S.O.	186.874	188.980	-2.106	-1,1%
Bachillerato (1)	45.144	43.965	1.179	2,7%
Ciclos Formativos de F.P. Básica	11.877	10.800	1.077	10,0%
Ciclos Formativos de F.P. de Grado Medio (1)	35.331	31.290	4.041	12,9%
Ciclos Formativos de F.P. de Grado Superior (1)	32.699	29.769	2.930	9,8%
Otros Programas Formativos	4.148	3.822	326	8,5%
Régimen Especial	31.166	40.593	-9.427	-23,2%
EE. Artísticas	6.114	7.294	-1.180	-16,2%
EE. de Idiomas	24.718	32.961	-8.243	-25,0%
EE. Deportivas	334	338	-4	-1,2%

(1) Incluye el régimen presencial y a distancia.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:89c90c2f-8bda-4454-809b-e870754d5724/nota-avance20-21.pdf>

Gráfico 6. Distribución del alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad. Enseñanzas de Régimen General no universitarias y EE. de Régimen Especial. Curso 2020-2021



Tras todos estos datos, siempre relativos pero que nos ofrecen una fotografía fiable de la realidad de la presencia de este alumnado⁹ en nuestros centros educativos no universitarios, lanzo dos preguntas, que ya me hice en su día en uno de mis libros (Prieto Mendaza, J. 2012: p. 38), y que me resultan, todavía hoy, inexcusables:

- ¿Qué efectos están produciendo las prácticas dominantes, los discursos hegemónicos de la educación, las políticas educativas usuales, en sociedades ya multiculturales históricamente, como la española, pero cuya complejidad cultural aumenta con el paso de los tiempos?
- ¿Nuestra política cultural o educativa ha reducido o aumentado la desigualdad, la marginación o la exclusión, interactuando y reforzando las políticas de segregación y racialización dominantes?

Si hacemos un ejercicio de objetividad, en el fondo es ética profesional, y nos fijamos en nuestros/as alumnos/as y en sus familias, observaremos que no son, en muchos casos, seres felices en una arcadia feliz. Existe el rechazo, o cuando menos la indiferencia en muchos casos.

En ocasiones por personas manifiestamente hostiles contra la inmigración, también en la escuela, pero en una mayoría de casos por ciudadanos comunes que simplemente se dejan llevar por ciertos discursos sociales, más asentados en bulos y prejuicios, que en realidades.

Esto queda demostrado para el profesor Manzanos C. (1999, p. 52) al constatar las numerosas estrategias de respuesta y defensa que despliegan parte del alumnado inmigrante ante veladas actitudes de discriminación:

- Cuidar su imagen exterior y tomar apariencia de un estatus socioeconómico más elevado.
- Resignarse y hacerse sumisos y obedientes para ser aceptados.
- Someterse a la explotación y a la condición socialmente impuesta de inferior.
- Refugiarse en círculos y espacios sociales que refuerzan la identificación del propio grupo, frente a la sociedad estigmatizante de llegada.
- Negar la propia identidad racial e imitar el prototipo racial dominante.

⁹ Alumnado extranjero es aquel que no posee la nacionalidad española, considerándose español el que tiene doble nacionalidad. Respecto a los/as nacidos/as en España de padres extranjeros, el Ordenamiento Jurídico Español no les atribuye, con carácter general, la nacionalidad española. Ahora bien, sí otorga dicha nacionalidad si el/la nacido/a no tiene ninguna otra. El alumnado se clasifica según su procedencia, teniendo en cuenta su país de nacionalidad (Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2021: p. 33).

En esta misma línea, Ricardo Arana pone sobre la mesa una cuestión fundamental: ¿Qué entendemos desde el profesorado por alumnado migrante? Afirmando que, desde su punto de vista, hay cuando menos tres abordajes de esa misma realidad:

“Pensemos que bajo el término migrante pueden confluír tres realidades distintas que exigen una atención pormenorizada.

- La primera es que es alumnado proveniente de otro ámbito geográfico, es decir, que viene a nuestro sistema desde una escolarización que necesariamente ha sido distinta (en duración, intensidad, objetivos...) y que incluso su incorporación se puede producir sin haberse previsto con antelación y en magnitudes mayores que en momentos anteriores. Son hechos que indican una primera complejidad que la Administración Educativa autonómica tiene que abordar de forma efectiva.
- La segunda realidad que confluye en este alumnado es su distinta procedencia cultural, mucho más variada y que, en múltiples ocasiones se convierte por ello en blanco de prejuicios étnicos que se deben combatir. Que vivamos en una sociedad relativamente tolerante no significa que ese alumnado no sufra actos de racismo y xenofobia y una minusvaloración cultural sistemática. ¿Cuántas familias autóctonas evitan un centro con alumnado inmigrante simplemente porque asocian inmigración a bajos resultados académicos y dificultades de convivencia, y qué mecanismos ponen en marcha las administraciones educativas en marcha para evitar la segregación consiguiente?
- Y la tercera realidad es que, en la mayoría de los casos, esas familias de origen extranjero poseen un bajo nivel de renta. Y nuestro sistema no se distingue por ser especialmente justo o equitativo. No al menos, si observamos ese aspecto desde la perspectiva del éxito escolar. Porque no se trata únicamente de que todo el alumnado esté debidamente escolarizado, o que las diferencias entre el alumnado de alto rendimiento y el de bajo rendimiento sean escasas. Hay que observar cómo de real es la igualdad de oportunidades y por ejemplo observar nuestro índice de alumnado resiliente, aquel que obtiene buenos resultados académicos a pesar de proceder de entornos desfavorables (recomiendo la lectura del Informe Equidad educativa en España: comparación regional a partir de Pisa 2015, de Sicilia y Simancas, editado en 2018). La peor segregación es la que se oculta tras resultados académicos insuficientes, sesgados por procedencia cultural y socioeconómica, pero dudo que la necesidad imprescindible de mejora guíe nuestras políticas educativas en la práctica” (Arana, R. 2022).

Todo sistema educativo en general, y el español en particular, desea como objetivo lograr una integración de la población estudiantil de origen culturalmente diferente a la corriente mayoritaria, a fin de que todos pudieran disfrutar en condiciones de igualdad de los beneficios distribuidos por la educación. Es decir, en este momento nuestro sistema educativo pretende integrar a este nuevo alumnado a la cultura de la excelencia, del progreso, de la modernidad,

del presente y del futuro de la sociedad de acogida. Pero ¿En esto reside tan sólo la integración?

La escuela, como institución colectiva que se predica distribuidora neutral de saberes, éticas, identidades y capacidades para la integración de las nuevas generaciones en el entramado social, se está esforzando para tratar al alumnado más frágil y con necesidades especiales, y el alumnado de origen migrante lo suele ser¹⁰. Es cierto, no podemos resultar injustos, que el sistema educativo vasco ha puesto en marcha políticas especiales que, en teoría, deben lograr la integración de numerosos alumnos, entre ellos muchos chicos y chicas inmigrantes, en la línea normalizada y regularizada del sistema y con ello de la cultura y de la organización social del país. Pero la realidad se impone y en la práctica, tan solo un exiguo tanto por ciento lo logra y el fracaso escolar entre los chicos y chicas inmigrados es elevado.

Debemos preguntarnos ¿Dónde está entonces el desfase o cortocircuito entre la política educativa y la realidad social? Ya les aventuro que las respuestas no serán demasiado tranquilizadoras para nuestras prácticas docentes.

¹⁰ Alrededor del proceso migratorio suelen concitarse situaciones nada agradables para una familia, como pueden ser déficit de vivienda, de trabajo, de sanidad, de *redes amicales*, de integración, etc.

4.2. Sobre el recorrido académico

Antonio Fernández Castillo, en un interesante estudio, *Integración educativa de alumnado de origen inmigrante: análisis psicopedagógico* (2010), nos comenta que, en relación con el ámbito educativo, también en los últimos años se ha venido incrementando la incorporación de alumnado de origen inmigrante a las aulas normalizadas en Europa, siendo esta situación relativamente novedosa en el caso específico de algunos países, como sería el caso de España o Italia. Siendo esta novedad, como todas, inquietante para los docentes indica también el autor que nuestras comunidades educativas, sensibilizadas desde ese constructo que denominamos educación Intercultural, perciben esta nueva diversidad como un reto interesante.

“Aparte de las dificultades que esta eventualidad está generando en los sistemas educativos, la multiculturalidad en el contexto educativo ha pasado a verse como un punto favorable para trabajar los valores deseables que se persiguen en nuestras sociedades actuales (Fernández-Castillo y Fernández González, 2005: p.2 y 3). La confluencia multicultural en el marco de un contexto europeo puede ser perfilada desde tres aspectos básicos (Banks, et al., 2001; Marchesi, 1999; Pardo y Méndez, 2002). En primer lugar, la constatación de que la sociedad es cada vez más cambiante, que no paran de intensificarse los movimientos migratorios y que la globalización, los conflictos armados y el incremento constante de diferencias entre países ricos y pobres, entre otras razones, están incrementando los flujos de migración, así como la interrelaciones entre culturas y sociedades. Un segundo componente básico se establece en base al reconocimiento de la igualdad en el ámbito de la diversidad en Europa. Este principio viene siendo reconocido y defendido por las diversas legislaciones, en el marco de la justicia social, la solidaridad y una lucha frente a la desigualdad y la discriminación. Un último aspecto se relaciona con el pluralismo democrático y apunta a una cultura compartida, no sólo a la aceptación en un régimen de igualdad entre culturas, sino a la interrelación y a la interacción entre ellas” (Fernández Castillo, A. 2010: p. 2).

La postura del profesorado ante la realidad de la presencia de este nuevo alumnado no es cuestión baladí, como no lo es en ninguno de los aspectos que inciden en el acto educativo. Rueda y García nos ofrecen un interesante estudio sobre las creencias del profesorado, incluso siendo bienintencionadas, y los procedimientos, muchas veces inconscientes, que utiliza con respecto a alumnado inmigrante y autóctonos.

En el cuadro que nos presentan a continuación, quedan explicitadas de forma gráfica estas diferencias en el abordaje educativo, consciente o inconsciente, por parte de cierto profesorado con respecto al origen del estudiante.

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CON ESTUDIANTES NATIVOS E INMIGRANTES

CON EL/LA ESTUDIANTE INMIGRANTE	CON EL/LA ESTUDIANTE NATIVO/A
Fines idealistas o utópicos	Análisis y objetivos realistas
Hincapié en actitudes	Mayor valor a contenidos, conceptos y procedimientos
Valores igualitarios	Tratamiento individualizado
Objetivos educativos difusos	Metas claras sobre el proceso educativo
Bajo nivel de exigencia individual	Insistencia en el trabajo diario

(Rueda y García citado por Villalva y Hernández en Ballano I., 2007, p. 19)

Estas diferentes posturas ante un mismo alumnado, que, aunque diferente no debiera ser visto como desigual, nos enfrentan con nuestros propios fantasmas. Es probable que en el fondo se trate de un problema de concepción de la educación misma y también de una visión secularmente negativa de la diversidad en las aulas. Hemos de reconocer que la valoración de la diversidad como una riqueza, tanto en el ámbito educativo como a nivel social, es una cuestión reciente.

“Esta forma de entender la diversidad cultural como atraso, fue compartida por todos los pensadores del siglo XIX, incluido Marx, si bien su planteamiento incluía una etapa posterior, el comunismo, y la posibilidad de caminos alternativos para llegar a él, como queda claro por la polémica sobre el Modo de Producción Asiático, y la carta a Vera Zassoulitch sobre las comunas rusas. Partiendo de estas bases, el sistema educativo sólo podía ser visto como la forma más eficaz, desde el punto de vista institucional, para avanzar en el sentido del progreso, y para permitir que los grupos o sectores más atrasados (es decir portadores de culturas diferentes) se incorporaran a la civilización, que de todos modos era su destino. La consecuencia política de estos planteamientos fue el diseño de políticas educativas uniformizadoras, que brindaran a todos los ciudadanos acceso a una cultura universal, no cuestionada como tal, y que además se exportaba a todo el mundo, como el aporte europeo a las zonas atrasadas...Con el cambio de paradigma, y el paso a los modelos de interpretación funcionalistas, en las primeras décadas del siglo XX, se comienza a aceptar la diversidad cultural como legítima dentro de cada ámbito. El subrayado simultáneo de la estabilidad interna y el consenso como criterios de validez cultural generaron como consecuencia modelos estáticos en los que toda intervención y contacto entre culturas se veían como peligrosos agentes de desintegración cultural. En el campo educativo, las consecuencias de esta forma de leer la diversidad, fue el diseño de modelos de desarrollo por separado, tales como los segregacionistas de los negros de EE.UU. y los del apartheid en Sudáfrica.

“Tanto un modelo como otro se han integrado, de forma fragmentaria, dispersa, contradictoria pero eficiente, en los discursos actuales que ven las elaboraciones culturales diferentes, y fundamentalmente las aportadas por las minorías étnicas (gitanos, inmigrantes extra-comunitarios) como señales de atraso y al mismo tiempo recelan de su contacto por el peligro que implican de desintegración de la propia especificidad cultural. Así un centro con alta

proporción de “discapacitados culturales”¹¹, recogiendo la idea de Manuel Delgado, será sin duda categorizado como un lugar hostil o como un centro gueto” (Prieto Mendaza, J. en Nikleva, D.G. 2014: p. 68).

Pero, hechas estas consideraciones, con una inequívoca vocación de reflexión que no de justificación, veamos si los planes de acogida y escolarización de alumnado extranjero han conseguido los objetivos planteados, al menos en lo referente a éxito académico. Bien es cierto, que los logros referentes a la integración, en términos de ciudadanía, son indisolubles de lo académico. No está de más recordar que dentro de las competencias a conseguir por parte de todo el alumnado, explicitadas en nuestro Currículo de Educación Obligatoria, está una que a menudo se olvida (a pesar de su vital importancia en términos sociales) o infravalora: la competencia social¹². No obstante, y dado que analizaremos ésta en un apartado posterior, nos centraremos ahora en los logros conseguidos en cuanto a ese constructo, tan generalizado, que conocemos como “éxito escolar”.

Éxito escolar. ¿Cómo definir, de forma consensuada, lo que es éxito escolar? ¿Un/a alumno/a que llega en octubre desde Pakistán y que al terminar el curso en junio es capaz de mantener una conversación simple en castellano con sus compañeros y profesora no ha tenido un recorrido de éxito? Creo que coincidiríamos en decir que sí. Pero si confrontamos sus logros con lo que nos exige el currículo de centro para esa etapa educativa, es muy probable que debamos concluir que no consigue los objetivos y no alcanza el nivel competencial exigido. Así que el éxito inicial termina convirtiéndose en fracaso escolar. Vemos por lo tanto que la carga subjetiva que encierra este término, éxito escolar, va a condicionar muchos de los análisis realizados sobre los ritmos y adaptaciones necesarias en los procesos de escolarización de nuevo alumnado o de alumnado que procede de entornos con otras lenguas o parámetros culturales.

Cuando juzgamos los avances de una chica ecuatoriana que lleva cinco meses en nuestro instituto o de un niño de Guinea Bisáu que lleva tres en nuestra escuela, no podemos establecer los mismos criterios que para el alumnado nacido en España, en principio. Esta realidad, que muchos/as docentes obvian, no es de una excepcional naturaleza. Seamos sinceros con nosotros mismos, es realmente la misma que se nos plantea con el resto del alumnado, porque la diversidad (cultural, económica, sexual, intelectual, funcional, etc.) abarca a todo el alumnado y por lo tanto sabemos que no puede abordar las tareas de igual manera un alumno que vive en una casa con todas las comodidades y novedades tecnológicas que

¹¹ Resulta de obligada lectura este artículo, publicado en Cuadernos de Pedagogía, para entender el concepto de “discapacitado cultural” de Delgado.

¹² Según el último ajuste producido por la aplicación de la LOMLOE, esta competencia se define como la habilidad de actuar como ciudadanos/as responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial.

otra que comparte una pequeña habitación con cuatro o cinco hermanos sin conexión ni dispositivos móviles.

Quiero señalar con esto que muchas veces nuestra evaluación resulta injusta y que los avances, tanto curriculares como de integración social, se ven espoleados u obstaculizados por múltiples factores que un/a tutor/a no puede, de ninguna manera, valorar. Así, conocer el entorno y circunstancias del alumnado, nos puede dar numerosas pistas sobre sus procesos académicos y de socialización.

Apoyándome en las teorías de Hannertz U. (1983, p. 366-367), yo recomendaría no atrincherarnos demasiado en perspectivas o enfoques etnográficos o culturalistas y más en otras cuestiones mucho más importantes en los procesos de las familias de origen inmigrante. Por ello creo que el y la docente, como lo haría un educador/a social o un trabajador/a social, debiera observar los conocidos como los “cinco dominios que Hannerz”, sin los que no podremos nunca entender sus recorridos de éxito y sus necesidades de mejora.

Este autor nos recomendaba tener en cuenta cómo evolucionan entre nuestro alumnado estas cuestiones clave para el desarrollo de su vida en la nueva sociedad receptora:

- Hogar y parentesco (reproducción social)
- Aprovisionamiento (producción)
- Ocio (ocupación del tiempo libre)
- Vecinazgo (cercanía)
- Tráfico (contactos urbanos rutinarios e impersonales)

Es cierto que la nueva realidad de acogida a alumnado de origen extranjero nos obligó a reinventarnos en un tiempo récord, pero aun así hemos de asumir que nuestra perspectiva pedagógica y metodológica ha de fijarse no sólo en procesos curriculares, sino que ha de abrirse a otras muchas circunstancias del alumnado. Se trataría de mantener una “mirada móvil”, una “función tutorial multisituada” que ahora nos exige examinar tanto procesos académicos como significados culturales e identidades que se cruzan constantemente en una nueva concepción de tiempo-espacio mucho más difusa y amplia a la vez.

Aun siendo consciente de todos los condicionantes antes mencionados, también de nuestras limitaciones, me atrevo a afirmar que el sistema educativo español sí ha sido un sistema de éxito. Afirmino esto en base a tres ideas generales:

1. El sistema educativo español ha hecho un esfuerzo enorme, en un breve espacio de tiempo, años 2000-2008, para escolarizar a unos contingentes de alumnado de origen inmigrante de los mayores de nuestro entorno europeo.

2. El sistema educativo ha sido un espacio de tolerancia y respeto ejemplar (cuestión esta que, lamentablemente, no se ha dado en otros ámbitos sociales), se podría decir que ha sido un espacio real de relación intercultural.
3. Después de dos décadas observamos que un alto porcentaje del alumnado de origen extranjero ha adquirido las competencias exigidas en nuestro *currículum escolar* para la educación obligatoria y se ha integrado en la sociedad española sin dificultades reseñables.

Dicho esto, es evidente que, al dibujar esta concepción de éxito de nuestro sistema educativo con respecto a la escolarización de chicos y chicas de origen extranjero, o mejor dicho del éxito del alumnado de origen migrante en el seno de nuestro sistema educativo, lo he hecho de forma general. Y no es suficiente, pues se ha de documentar y validar este éxito escolar genérico en la práctica de la escuela y en los resultados obtenidos, esto es en el paso a la siguiente etapa educativa, en la obtención de títulos como el de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional de Grado Medio o Superior, Bachiller o el acceso a la Universidad. Y aquí la realidad nos arroja un saldo no tan positivo.

Francisco Luna, es muy claro cuando nos dice que “sin duda es colosal el esfuerzo que debe realizar este tipo de alumnado, que en muchas ocasiones vive una situación de extrañamiento sociocultural y lingüístico. Este alumnado, habitualmente, debe realizar un triple esfuerzo. Por un lado, es la voluntad que deben poner aquellos estudiantes autóctonos que proceden de entornos desfavorecidos, para quienes en cierta forma la cultura escolar es lejana y que, en muchas ocasiones, carecen de dispositivos de ayuda en la familia. Por otro lado, es la misma fuerza y similar voluntad la que deben tener determinados grupos sociales autóctonos que proceden de una cultura distinta y viven procesos de discriminación explícitos e implícitos- como ocurre en el caso de quienes son de etnia o cultura gitana.

Pero, además, en el caso del alumnado inmigrante, sobre todo cuando no llegan en su etapa infantil, deben superar todas las barreras que supone la integración en una sociedad, en una lengua, en una cultura y en un territorio nuevo”.

En este mismo sentido responde a nuestra pregunta Ricardo Arana, al decirnos que tantas veces escuchamos esta frase: “baja el nivel porque hay muchos/as inmigrantes”, y, sin embargo, la realidad es bastante más compleja y señala no al alumnado de origen extranjero sino al autóctono, aunque nos neguemos a contemplar esta realidad. “Valga como ejemplo el País Vasco, donde el diferencial entre la media de resultados del alumnado autóctono y el foráneo, según el informe PISA, es uno de los más altos de España y de la UE. Las evaluaciones de diagnóstico también inciden en ese diferencial, pero, sobre todo, lo explican mejor, indicándonos una cuestión: son los resultados del alumnado autóctono los que han empeorado más estos años, mientras que han mejorado los del alumnado foráneo. Es cierto

que hay más alumnado de origen extranjero en el País Vasco y que ello influye en nuestros resultados, pero la crisis de rendimientos que percibimos con especial gravedad no es consecuencia de la mayor incorporación de ese alumnado. Resulta un señalamiento bastante gratuito el que solemos hacer y nos debemos dar cuenta de que, en las peores situaciones, es este alumnado el que hace mayores esfuerzos”.

Todo este esfuerzo se centra en poder superar un sistema educativo de carácter esencialmente selectivo, sobre todo en las etapas secundarias, basado en un supuesto “mérito” y en la superación de periódicas barreras educativas; un sistema que, sin duda, no está preparado para reconocer el esfuerzo y valorar el proceso y el progreso realizado, cuando el resultado de ese esfuerzo no alcanza los objetivos estandarizados marcados para toda la población escolar. Es algo que ocurre con el alumnado de educación especial que tiene adaptación curricular significativa y que no alcanza los mínimos (disfunción que, ojalá lo consiga, pretende resolver la nueva la LOMLOE) y el alumnado inmigrante sufre una situación parecida”.

Hemos de asumir que España presenta una de las tasas de abandono temprano del sistema educativo más altas de la UE, pero dentro de ello una de las mayores diferencias con respecto al origen del alumnado. Así los alumnos de origen extranjero se llevan la peor parte, como se explica en un ensayo, *Abandono escolar prematuro y alumnado extranjero en España*, en el que se analizan algunos de resultados del proyecto Reducing Early School Leaving in Europe (RESL.eu), que, firmado por Carrasco, Pamiés y Narciso (CIDOB 2018) ha investigado los procesos y factores sistémicos, institucionales e individuales que conducen al abandono prematuro de la educación. A partir de la muestra del estudio, que se llevó a cabo en dos comarcas de Cataluña, este trabajo investiga la incidencia más elevada de abandono escolar temprano (ATE¹³) entre el alumnado de origen extranjero o de familias migrantes, concluyendo que los itinerarios educativos que se les ofrecen y el acompañamiento realizado no resultan demasiado inclusivos.

“Uno de cada tres jóvenes en Cataluña entre 15 y 29 años tiene al menos un progenitor nacido en el extranjero, mostrando sin duda una composición por origen muy distinta a la de hace tan solo 20 años. Nacidos en los países de origen de sus familias o en España, estos jóvenes son descendientes de la intensiva inmigración internacional que experimentó España en el cambio de siglo y, por lo tanto, han desarrollado la mayor parte de su vida ya en pleno siglo XXI y en el sistema educativo introducido a mediados de los noventa, es decir, la LOGSE y sus sucesivas modificaciones, incluida la LOMCE. Los proyectos migratorios de sus familias contemplaban entre sus objetivos proporcionarles mejores oportunidades educativas y laborales; sin embargo, ante los nuevos retos de un mercado laboral y un modelo productivo en proceso de profunda transformación, se encuentran comparativa y globalmente menos preparados que sus iguales de origen nativo.

¹³ Acrónimo de Abandono Temprano de la Educación y la Formación.

En todos los países de la Unión Europea (UE), el abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) es mayor entre los jóvenes nacidos fuera de su territorio, pero el caso español se sitúa a la cabeza de este indicador de desigualdad, con una proporción de abandono de los estudios sin completar la educación secundaria obligatoria (primera etapa de educación secundaria) o solo con el nivel bajo de secundaria (CINE2), que afecta a uno de cada tres jóvenes nacidos en el extranjero. Todo ello los sitúa en posiciones más vulnerables frente al desempleo juvenil y sus posibles estrategias paliativas, en un contexto de mayor inseguridad jurídica y social –por el endurecimiento en la aplicación de las condiciones de acceso a la nacionalidad y a las ayudas públicas–, agravada por las políticas de austeridad implantadas desde el inicio de la crisis de 2008. Paradójicamente, esta generación de jóvenes de origen inmigrante se enfrenta a un contexto sociohistórico específico de transición a la edad adulta marcado por un mayor riesgo de exclusión social en las condiciones de integración (Crul y Schneider, 2010) del que hallaron sus familias durante sus procesos de llegada y asentamiento” (Carrasco, Pamiés y Narciso. 2018: p. 214).

Como se recoge en el citado informe CIDOB, y se aprecia en la tabla inferior, el caso español muestra una realidad educativa altamente polarizada, con un porcentaje de población con nivel de estudios superior que sobrepasaba el 40% desde el inicio del período de implementación de la estrategia, a la vez que es uno de los países de la UE-28 con la tasa más alta de ATEF y con mayor brecha por género y país de nacimiento o nacionalidad. Son numerosos los estudios que corroboran esta realidad.

Realmente, y a pesar de algunas voces demasiado optimistas, nuestra situación muestra una tendencia que cuesta revertir. Así, a pesar de que ciertamente el ATEF se haya reducido del 30,8% al 18,3% en el período 2007-2017, solo se ha conseguido rebajar el objetivo nacional establecido del 15% en el caso de las jóvenes nacidas en España (11,9%) o de nacionalidad española (12,3%), manteniéndose alejado de esa meta para el resto de las mujeres, con datos aún más preocupantes para los varones nacidos en el extranjero y de nacionalidad extranjera.

TABLA 1. Abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) en España (por lugar de nacimiento, nacionalidad y sexo, 2016)

	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Nacidos/as en España	11,9%	20,1%	16,1%
Nacidos/as en el extranjero	29,5%	36,4%	32,9%
Nacionalidad española	12,3%	20,3%	16,4%
Nacionalidad extranjera	33,8%	41,5%	37,6%

Fuente: Elaboración propia con datos de Eurostat (2017b) y del MECD (2018)

Siguiendo con las aportaciones, interesantes sin duda, del mencionado Informe CIDOB 2018, resulta muy relevante observar que en el mismo se resalta más la influencia que en el fracaso escolar, y evidentemente en el abandono de los estudios (procesos de desvinculación escolar), tienen los “mecanismos sociales indirectos”, por encima de las propias estructuras conocidas del sistema educativo. Estamos hablando, como ya habrán deducido, del índice socio económico y cultural del alumnado. Por lo tanto, debemos apuntar de nuevo a causas que tienen que ver con la vulnerabilidad social más que a razones lingüísticas o culturales.

Ricardo Arana (2022: p. 6) vuelve a incidir sobre este mismo tema cuando nos dice que: “En las evaluaciones de diagnóstico la relación entre el rendimiento y el ISEC suele ser en general constante, directa y, en algunos casos intensa en las dos etapas evaluadas y en todas las competencias, como explica reiteradamente el ISEI-IVEI. De hecho, en todas las ediciones de la Evaluación de Diagnóstico y en la totalidad de las competencias evaluadas tanto en 4º de EP como en 2º de ESO, se observa que, en general, las puntuaciones son mejores cuanto mayor es el nivel de ISEC, y son pocos los centros educativos que pueden sustraerse a esa influencia”. Este mismo autor apunta otra de las cuestiones a valorar como es el hecho de que en nuestro país tengamos una baja proporción de “alumnado resiliente”, es decir de alumnado que obtiene buenos resultados académicos, a pesar de pertenecer a un ISEC bajo, es decir de vivir en un entorno socioeconómico desfavorable.

En el mismo sentido se expresa Carrasco (2018), que comenta la importancia de la desigualdad social por encima de otras consideraciones académicas o curriculares. Así afirma que “de hecho, aunque las políticas sociales y educativas se refieran oficialmente al abandono de la educación y la formación por parte de los jóvenes, deberían invertir su perspectiva y prestar atención a los mecanismos indirectos que en realidad acaban dando lugar a su expulsión (Oomen y Plant, 2014), y transformar la representación de la problemática (Bacchi, 2009) huyendo de su naturalización y, consecuentemente, promoviendo su análisis...”

Sigue este autor señalando los factores socio-económicos que van a incidir en esta “desvinculación del alumnado desfavorecido.

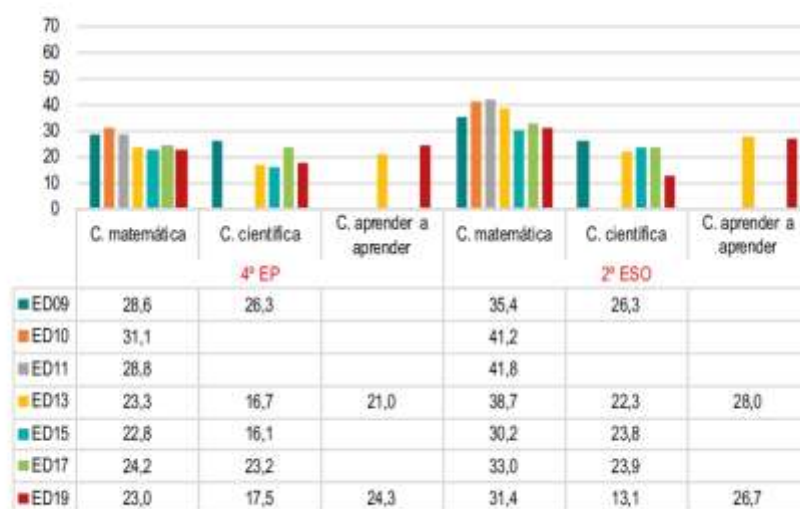
“la naturaleza procesual del abandono escolar temprano se describe a menudo a partir del concepto de «(des)vinculación» escolar propuesto por Fredricks et al., (2004) –que identifica sus dimensiones cognitivas, afectivas y de comportamiento–, pero también de reconocer los múltiples factores individuales y contextuales que contribuyen al mismo (Rumberger, 2011). Partiendo de esta doble perspectiva, se ha desarrollado el proyecto europeo Reducing Early School Leaving in the European Union (RESL. eu) 5 –de carácter longitudinal y comparativo– en nueve países comunitarios (Bélgica, Países Bajos, Reino Unido, Suecia, Austria, Hungría, Polonia, Portugal y España) con índices diversos de ATEF. Este proyecto se ha centrado tanto en las percepciones de los jóvenes como en las de su entorno (familia, grupo de iguales, profesorado y comunidad) para reconstruir los procesos de (des)vinculación escolar, e identificar los factores de riesgo y de protección individuales, institucionales y sistémicos ante tal abandono. Desde esta perspectiva, se ha prestado una especial atención al papel de las aspiraciones y de la percepción de apoyo familiar y docente recibidos” (Carrasco, Pamiés y Narciso.2018: p. 215)

Creo que si un sistema educativo es exitoso no se debiera obviar que resulta garante de que el rendimiento académico del alumnado venga determinado por su esfuerzo y capacidad, independientemente de su situación social o su país de origen. Pues bien, son abundantes los informes e investigaciones que apuntan a que en España no se está consiguiendo esta situación de equidad.

En todas ellas se observa una misma tendencia, cual es que el alumnado nativo obtiene mejores resultados que el alumnado de origen extranjero. Como muestra podemos utilizar los resultados de las evaluaciones diagnóstico, tanto en 4º de Educación Primaria como en 2º de ESO, realizadas en Euskadi (repito que, aunque con ciertos matices, pueden ser válidas para el conjunto de España) en el periodo comprendido desde 2009 hasta 2019 (ISEI-IVEI 2021: p. 79-81).

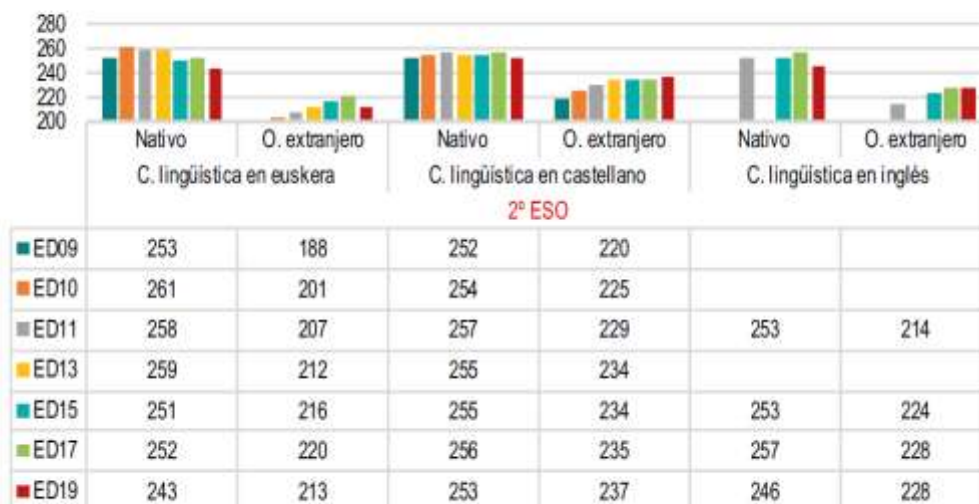
Estudiando los resultados comprobamos que los resultados del alumnado nativo se sitúan alrededor de la media de Euskadi en todas las competencias y en todas las ediciones de la Evaluación Diagnóstica. Por el contrario, los resultados del alumnado de origen extranjero están por debajo de la media de Euskadi en todas las competencias, tanto en 4º de Educación Primaria como en 2º de ESO, y esto ocurre en todas las ediciones de la Evaluación Diagnóstica realizadas hasta el momento.

Evolución de las diferencias entre los resultados del alumnado nativo y de origen extranjero en la Competencia matemática, científica y para aprender a aprender



Fuente: Informe Diagnóstico ISEI-IVEI 2021

Evolución de los resultados del alumnado nativo y de origen extranjero en las Competencias en comunicación lingüística en euskera, castellano e inglés



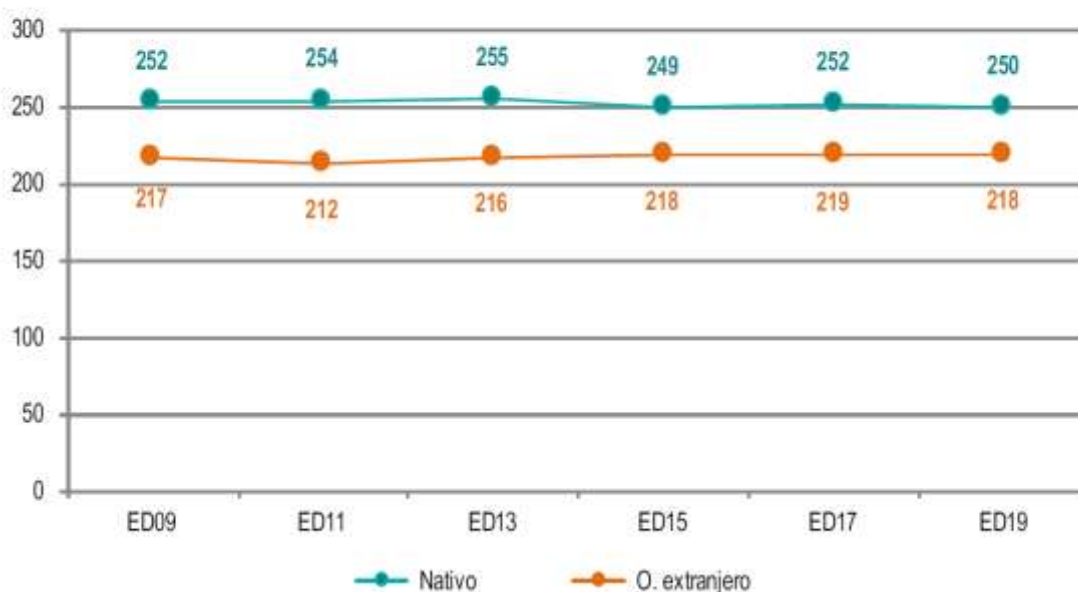
Fuente: Diagnóstico Informe ISEI-IVEI 2021

El mismo informe del ISEI-IVEI menciona que una variable, seguramente de importancia determinante en tanto en cuanto a su incidencia en los resultados del alumnado de origen extranjero es su nivel de ISEC¹⁴. Por ello, en los dos gráficos siguientes, se analiza el nivel de ISEC del alumnado nativo y de origen extranjero de 4º de E. Primaria y de 2º de ESO en la ED19.

En 4º de Educación Primaria, alrededor de 9 de cada diez alumnos y alumnas de origen extranjero se encuentran en el nivel bajo y medio bajo de ISEC. Este porcentaje se mantiene más o menos estable a lo largo de todas las ediciones de la Evaluación Diagnóstica. Por otra parte, en esta etapa primaria alrededor de siete de cada diez alumnos y alumnas de origen extranjero se encuentran en el nivel bajo de ISEC, este porcentaje se mantiene estable a lo largo de todas las ediciones de la Evaluación Diagnóstica. El porcentaje más alto de alumnado en este nivel de ISEC se produjo en la ED17 en la que casi el 74 % del alumnado de origen extranjero tenía un nivel de ISEC bajo.

2º ESO. ED09-ED19.

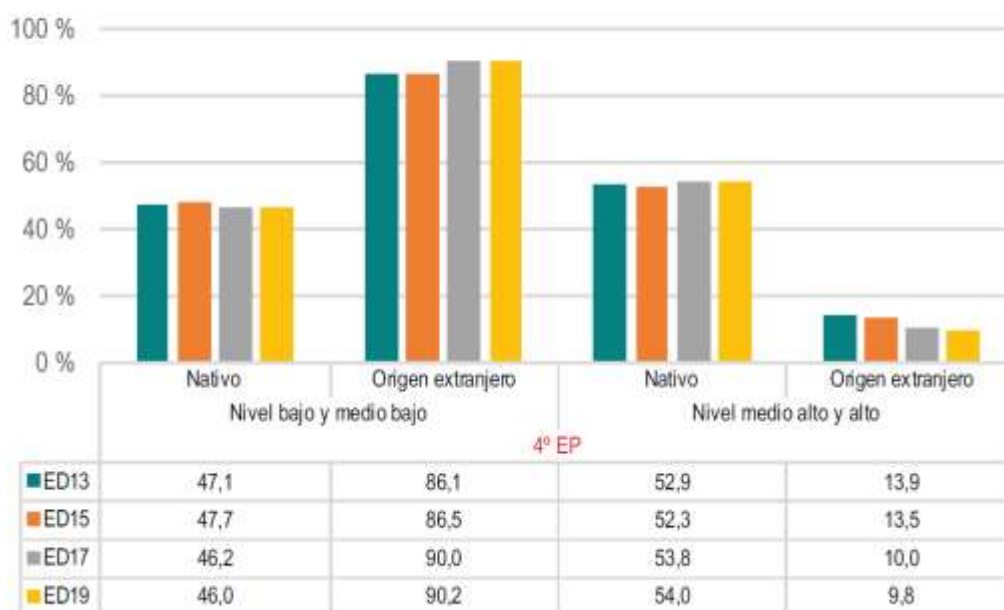
Evolución de los resultados en la *Competencia matemática* en función del origen del alumnado



Fuente: Informe Diagnóstico ISEI-IVEI 2021

¹⁴Índice Social Económico y Cultural del alumnado.

Evolución del porcentaje de alumnado nativo y de origen extranjero en cada nivel de ISEC



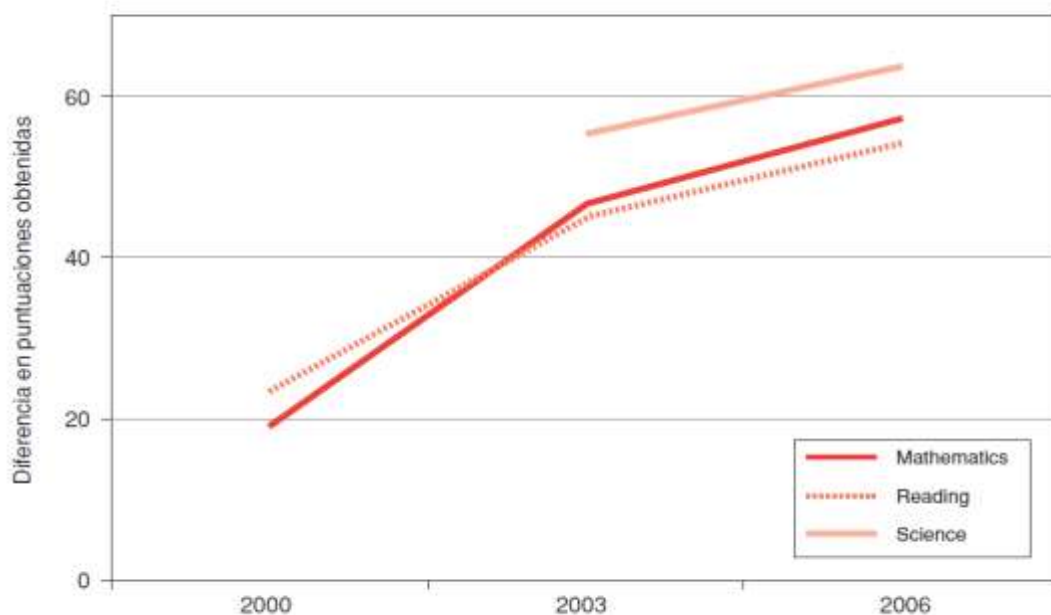
Fuente: Informe Diagnóstico ISEI-IVEI 2021

Estos mismos datos, con diferencias más o menos significativas entre comunidades, son exportables al conjunto del sistema educativo español. En un estudio de profesorado de la Universidad de Oviedo y de la Complutense madrileña (Felgueroso, F., Vazqu  ez, P. y Zinovy  a, N. 2009), en el que se evaluaron las diferencias en el rendimiento educativo del alumnado inmigrante y nativo en España utilizando los datos del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA). Encontramos que los alumnos y las alumnas inmigrantes presentan un rendimiento sustancialmente peor que los alumnos nativos en todos los ámbitos analizados por PISA.

En torno a la mitad de este diferencial puede atribuirse a las diferencias observables en las características socioeconómicas de los padres. Entre el 4 y el 20% del diferencial puede ser explicado por efectos fijos de las escuelas, que capturan principalmente la existencia de diferencias en el nivel educativo promedio de los padres de los compañeros en las escuelas.

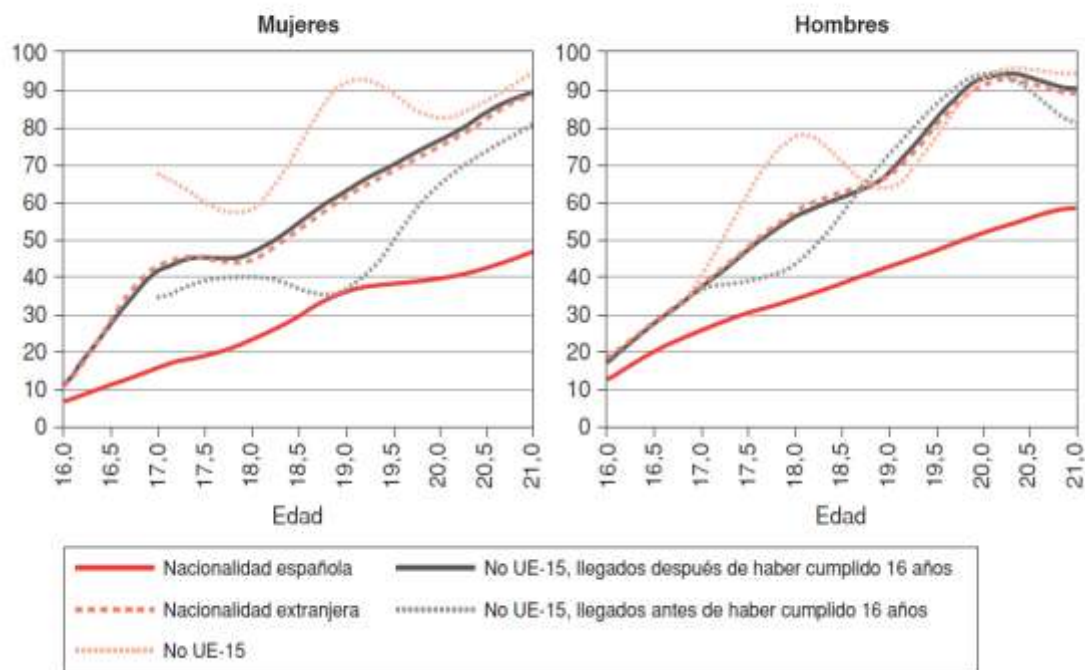
El colectivo inmigrante tiende a tener un rendimiento relativamente peor en las zonas en que la segregación escolar es significativamente mayor (lo que refuerza nuestra teoría a favor de una mayor mezcla entre el alumnado y a favor de políticas de escuela inclusiva). Por último, observamos que este colectivo tiende a mejorar el rendimiento cuanto más tiempo lleven en España.

Diferencia en el rendimiento de estudiantes inmigrantes y nativos en España, por año y disciplina (PISA)



Fuente: Felgueroso, F., Vazquéz, P. y Zinovy, N. 2009

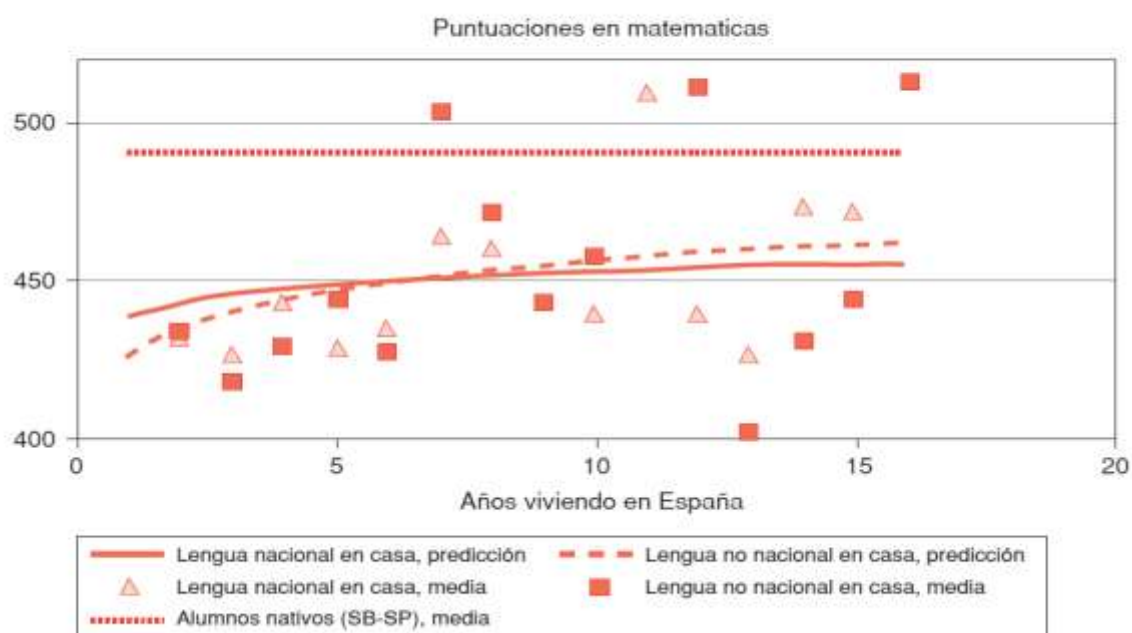
Proporción de individuos que no están dentro del sistema educativo, por edad y nacionalidad



Fuente: Felgueroso, F., Vazquéz, P. y Zinovy, N. 2009

“El derecho a la educación es el único derecho que a su vez es una obligación. Las generaciones jóvenes deben escolarizarse de manera obligatoria durante un periodo de tiempo cada vez más amplio para poder responder de manera más competente a los retos y desafíos de la sociedad actual y futura. Por eso, en el marco de la Unión Europea, la enseñanza básica y obligatoria no se concibe como selectiva, la función de estas etapas básicas no es seleccionar a los mejores, sino ayudar a todo el alumnado porque es realmente injusto que obliguemos a estar escolarizado más de una década a todos los jóvenes, para al final decirles que no valen y que el tiempo invertido no tiene valor y no se le reconoce nada. Es por ello que en muchos países europeos (y en muchos otros países a nivel mundial) la repetición o no existe o es muy limitada y tiene un carácter completamente excepcional. Parece que nuestro país acepta las terribles cifras de fracaso y abandono escolar, completamente extrañas a nivel europeo y en el contexto de los países de la OCDE” (Luna Arcos, F. 2022).

Resultados de los alumnos inmigrantes, por lengua hablada en casa y tiempo transcurrido en España



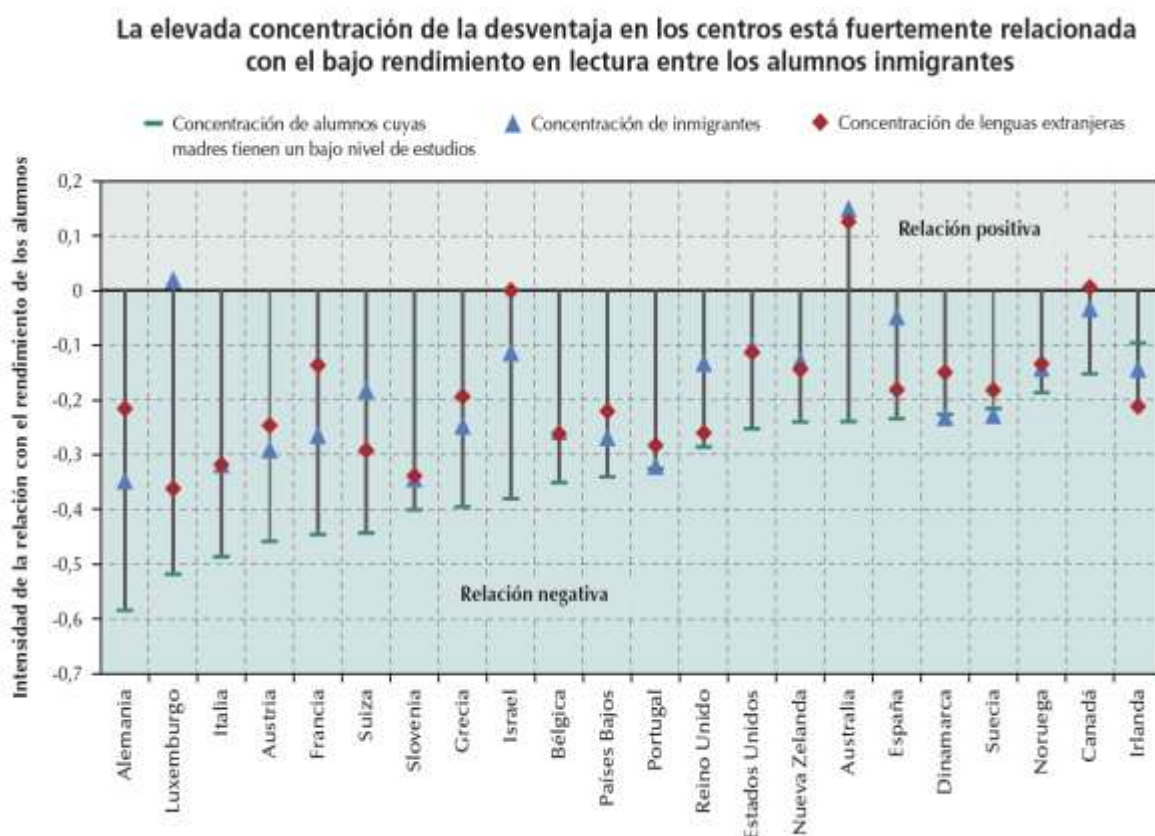
Fuente: Felgueroso, F., Vazquéz, P. y Zinovy, N. 2009

En las conclusiones del Informe citado anteriormente (Felgueroso, F., Vazquéz, P. y Zinovy, N. 2009: p. 169) se aportan dos datos, que aparecen también en otros realizados en numerosas comunidades autónomas de España, que resultan demoledores:

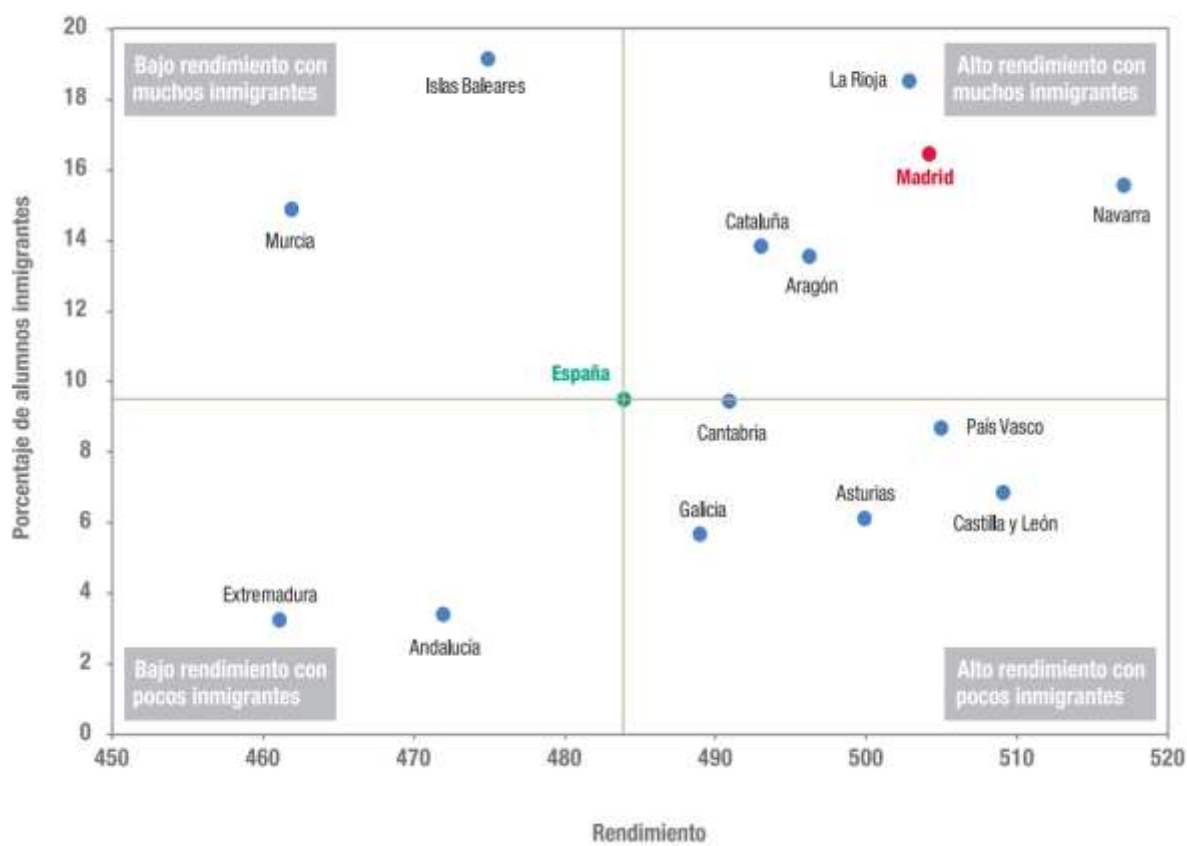
1. Según el informe PISA, la brecha en el rendimiento escolar de nativos/as e inmigrantes son sustanciales y han crecido en años recientes en las tres disciplinas que abarca el estudio (matemáticas, lectura y ciencias). Cerca de la mitad de la brecha se puede explicar por diferencias en los contextos familiares o socioeconómicos.

- Para los alumnos nacidos en España observamos aún diferencias sustanciales entre aquellos cuyos padres tienen nacionalidad española y aquellos cuyos padres son extranjeros. Los resultados de estos alumnos se acercan incluso más a los alcanzados por los nacidos fuera de España, de padres extranjeros.

Estos datos, que, repito, presentan diferencias no significativas entre distintas autonomías o nacionalidades, reflejan una realidad muy similar en todo el conjunto de España. Esta realidad, a tenor de los datos, nos sitúa en un lugar de desventaja evidente con respecto de otros estados de nuestro entorno europeo. Algo que, indudablemente, debiera habernos llevado a, primero, reflexionar y después, en segundo lugar, a haber implementado cambios en las estructuras educativas y en nuestras prácticas docentes.



Fuente: PISA IN FOCUS, 2012: p. 3



Fuente: Porcentaje de inmigrantes y rendimiento en Matemáticas en las Comunidades Autónomas en PISA 2012. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Es evidente que el éxito escolar no depende sólo del esfuerzo que el alumnado, en este caso el alumnado de origen extranjero, dedique a su proceso de aprendizaje. Si ya dijimos que el aprendizaje se produce por la interacción del discente con un buen número de actores, no debemos obviar la importancia que el profesorado tiene en estos procesos. Así, el discurso social, por un lado, la imagen transmitida sobre el alumnado inmigrante por los medios de comunicación por otro y el actual deterioro de las condiciones de trabajo del profesorado en los centros (en la actualidad aumentado por el efecto de la pandemia en los procesos de enseñanza-aprendizaje) hacen que la situación de nuestros colegios no sea, evidentemente, fácil. Menos aún en los centros con una gran concentración de alumnado socialmente vulnerable, centros que, en general, son sometidos a un pernicioso proceso de estigmatización y en los que el profesorado se ve sometido a una gran tensión.

“Yo no puedo más. Decís que la integración es muy bonita, que es maravilloso tener chicos de todos los colores, que... ¡Nada! Que en la teoría es todo muy bonito, pero en la realidad las cosas no son tan hermosas. Yo no puedo más, es imposible tener éxito escolar con este tipo de alumnado. Aquí siempre hay un cuarenta del claustro nuevo, un montón de conflictos, profesores de baja, ¿Joé! Que nos pongan más profesores y ayudas... entonces empezaré a

creer que la interculturalidad es posible. Maite. 56 años. Profesora” (Prieto Mendaza, J. 2012: p. 121).

Moreno Yus nos menciona, entre otras, las situaciones más frecuentes con las que nos encontramos en esos centros educativos en los que el trabajo a favor de una educación de calidad para los hijos e hijas de la inmigración se topa con ciertas realidades:

- Suele dominar un clima o ambiente afectivo pesimista.
- Bajas expectativas¹⁵ de progreso del alumnado.
- Sensación de desbordamiento, desmotivación, estrés, insatisfacción.
- Incapacidad para comprender la cosmovisión del nuevo alumnado.
- Incapacidad empática para trabajar con el mismo.
- No existe idea clara de qué es trabajar desde una perspectiva intercultural.
- Creer que las soluciones vendrán siempre desde fuera, no se hace una reflexión crítica hacia adentro.
- El profesorado tiende a personalizar los problemas en las características y circunstancias culturales del alumnado.
- Se magnifican los problemas de aprendizaje y no se consideran las posibilidades tanto de cambio organizativo como metodológico.
- Se genera interinidad tanto entre el profesorado como en los cargos directivos y de responsabilidad del centro.

Una de las cuestiones, la relativa a las bajas expectativas con respecto a las posibilidades del alumnado de origen inmigrante (tantas veces achacada, de forma equívoca a problemas o dificultades “culturales”), es mencionada también por Carrasco, S. Pamiés, J. y Narciso, L. (2018), como una de las que mayor influencia tiene de partida en las prácticas docentes y también, como resulta evidente, en unos pobres resultados para el alumnado en cuanto a contenidos, objetivos y competencias.

“Los efectos positivos que pueden tener las altas aspiraciones educativas del alumnado de origen inmigrante sobre su logro académico fueron identificados por Kao y Tienda (1995), aunque el papel de las instituciones educativas –y del profesorado como agente educativo clave– en cuanto a favorecedoras de estos procesos aún no ha sido realmente establecido. De hecho, la investigación etnográfica ha constatado ampliamente la coexistencia de discursos integradores, que alientan altas aspiraciones, con prácticas excluyentes llevadas a cabo por parte de profesorado en distintos sistemas educativos. En trabajos anteriores (Carrasco et al., 2011; Pamiés et al., 2012) se han mostrado –pese a las altas aspiraciones del alumnado– los

¹⁵ Que en el informe CIDOB 2018, se mencionan como “altas -o bajas- aspiraciones educativas”.

efectos negativos de prácticas pedagógicas y formas de organización escolar contradictorias e inadecuadas, así como la persistencia de nociones limitadas de éxito proyectadas sobre el alumnado de origen inmigrante, cuyos efectos permanecen ocultos o naturalizados a través de explicaciones culturalistas... Asimismo, la investigación también ha mostrado que los chicos y chicas que perciben un mayor apoyo del profesorado a lo largo de su escolarización tienen un menor riesgo de abandono escolar antes de obtener una calificación de educación secundaria superior, y que esta incidencia tiene más peso entre el alumnado de clase obrera y/o de origen inmigrante... uno de los estudios de referencia sobre el abandono escolar prematuro (Tilleczek et al., 2011) realizado en Ontario (Canadá), concluye que las aspiraciones del alumnado pueden constituir factores de protección en combinación con familias y profesorado que las apoye, además de entornos escolares flexibles y comprometidos” (Carrasco, Pamiés y Narciso.2018: p. 215 y 16).

Pocas expectativas con respecto al alumnado, sentimientos de soledad, inseguridad docente y otros muchos factores son los que influyen en que ciertos centros que escolarizan a una muy importante parte de este alumnado que categorizamos, tantas veces como refuerzo del estigma ya existente, como “extranjero¹⁶” no sean realmente capaces de revertir esa situación. En muchos casos por una situación estructural que impide abordar la nueva realidad (claustros inestables, falta de liderazgo en los equipos directivos, recursos humanos o económicos insuficientes, inflexibilidad en el abordaje del currículo, etc.) y en otros por miedo a emprender toda una serie de cambios metodológicos que pudieran ayudar en ese proceso de atención a un nuevo alumnado, con nuevas circunstancias y que plantea nuevos retos. Lo cierto es que esta cierta “esclerotización” de nuestras estructuras y prácticas docentes conduce, de forma inevitable, a situaciones para nada deseables.

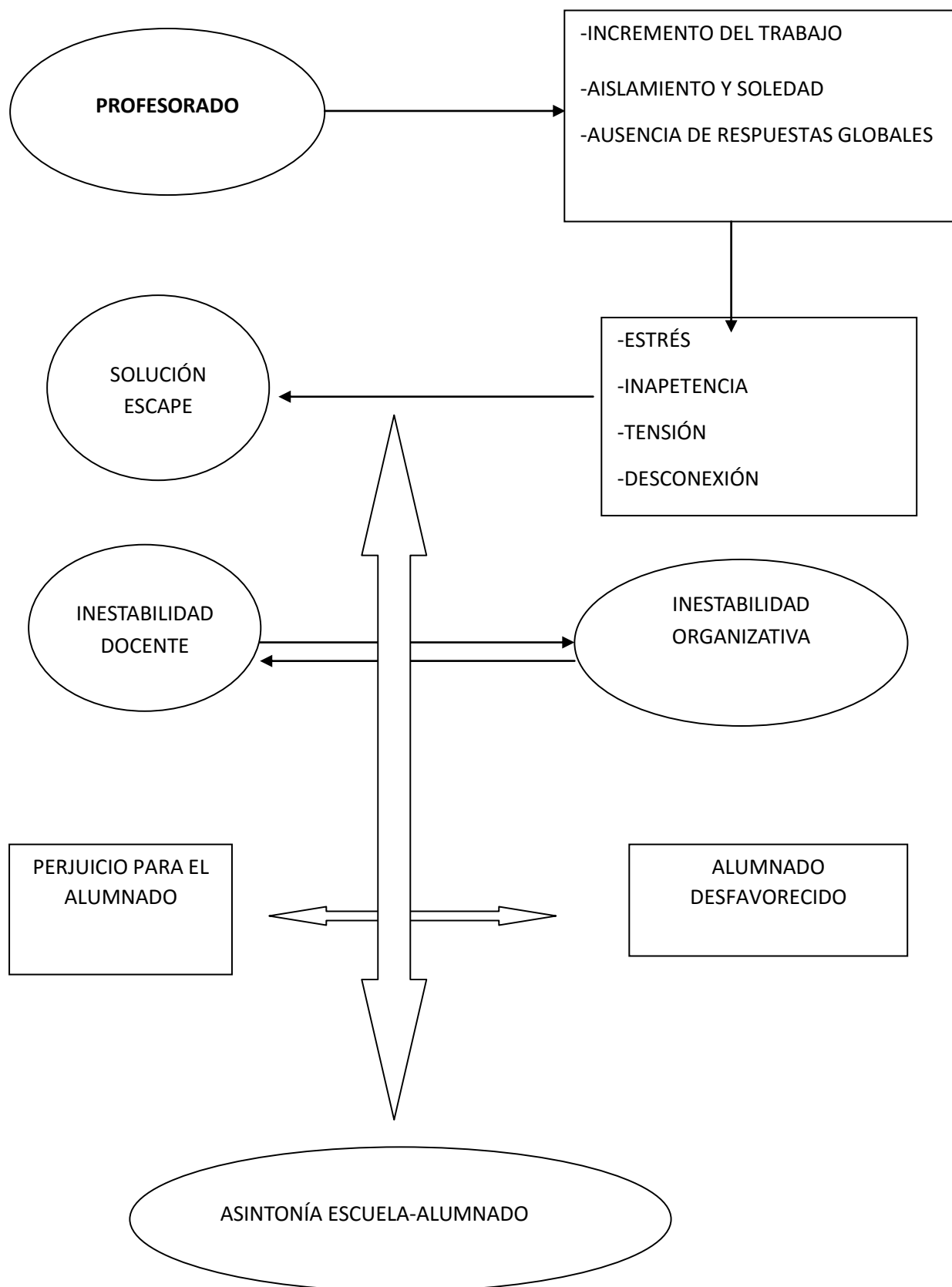
Ricardo Arana es claro al afirmar que, desde su amplia experiencia, aun aceptando que nuestros modelos de aprendizaje son muy cerrados, que nos cuesta adaptarlos y flexibilizarlos al alumnado que tenemos, además de ello nuestras expectativas sobre ese alumnado ejercen como un elemento a priori desactivador. “...nuestras expectativas sobre alumnado que lo tiene a priori más difícil suelen ser más bajas de las que debieran ser, lo que provoca siempre el desarrollo de la profecía autocumplida. A ello se le añade que en nuestra atención al alumnado inmigrante predomina una especie de compasión incompleta. Nos apiadamos de su situación, sí, pero sin buscar soluciones que promuevan un mayor éxito escolar. Necesitamos recetas que solo se pueden obtener desde la reflexión compartida de lo que hacemos en el aula y de evaluar lo que funciona y lo que no. Pero lo que solemos hacer de forma sistemática es destinar al profesorado más inexperto a lidiar con las situaciones más complejas, lo que agota sus energías e incrementa su desprofesionalización, sin que encontremos soluciones eficaces para nuestro alumnado, para su éxito escolar y su inclusión social, para nuestro sistema educativo”.

¹⁶ Y lo hacemos, de forma inconsciente muchas veces, pero otras sabiendo que ellos e incluso sus progenitores han nacido ya en nuestro país y poseen la nacionalidad española.

Ya lo he mencionado en varias ocasiones; no se trata de descargar de responsabilidad a las distintas administraciones educativas, que tienen, obviamente, distintos grados de culpabilidad en la medida en que no destinan a educación los recursos, económicos y de todo tipo, que son necesarios; no obstante, y digo esto con suma prudencia, en numerosos casos, desde nuestro quehacer docente, no estamos sabiendo reaccionar ante los retos que la atención a este nuevo alumnado (reconozcamos que en 2022, no podemos decir que sea tan nuevo ya ¿No?) nos plantea; y ahora me refiero a nuestra práctica docente. Si seguimos actuando con los planteamientos anteriores al año 2000, es evidente que tan sólo conseguiremos decepciones y un aumento de nuestra frustración.

En muchas comunidades educativas se ha instalado la idea de que “el colegio es un gueto”, y esta evidencia, que no digo sea tan errónea en algunos casos, sirve para justificarlo todo, cuando no es así, cuando sabemos que hay actuaciones de éxito en numerosos centros del país, experiencias que debieran ser un ejemplo para todos y que, sin embargo, no pasan de ocupar las páginas de alguna revista especializada en educación, sin que se generalicen sus cambios metodológicos ni los mismos lleguen a la práctica diaria de la escuela.

Llegados aquí, creo que es muy revelador el siguiente esquema de Moreno Yus (2003). Un sencillo, pero clarificador, mapa conceptual en el que se refleja una realidad presente en no pocos centros, en los que el profesorado se siente poco acompañado en el reto de educar a estos/as jóvenes recién llegados/as a nuestro sistema escolar. Abandono que tiene que ver, además de la falta de recursos y acompañamiento de la administración educativa, con las propias carencias e inseguridades del profesorado con respecto a su trabajo con un nuevo alumnado.



Resulta evidente que este gráfico anterior es la muestra de un fracaso. Una situación así es indeseable, por patológica, en cualquier centro educativo y no se debiera llegar nunca a ella. Pero la realidad es que ocurre. Para evitar situaciones como las que menciona Moreno Yus en su anterior gráfico, los centros educativos, además de introducir cambios metodológicos y estructurales, necesitan también recursos por parte de la administración. Si bien esta es una reivindicación irrenunciable como trabajadores de la enseñanza, la misma no puede ocultar, como profesionales, que debemos de intentar romper con determinadas inercias y superar la presión del currículo y los contenidos, no para olvidarnos de ellos, sino para acceder a ellos por otras vías.

Imaginemos que, en segundo curso de ESO, afrontamos el último trimestre y no hemos tenido tiempo de dar en clase ciertos temas. Debido a las dificultades que un grupo significativo del alumnado ha tenido a lo largo del curso, nos quedan cuatro grupos de contenidos que no hemos abordado y bajo una estructura de clase tradicional no es posible que podamos hacerlo. Los bloques de contenidos serían: 1.- La tierra y sus capas. 2.- La atmósfera y sus capas. 3.- Células procariotas, eucariotas, animales y vegetales. 4.- Bacterias, protozoos, algas y hongos.

Si el profesor o la profesora se empeña en utilizar la metodología tradicional es probable que consiga agobiar a su alumnado y, al mismo tiempo, agobiarse él/ella mismo/a e instalarse en una sensación de fracaso. Si por el contrario opta por una metodología cooperativa o colaborativa, como es la técnica del “Rompecabezas”, “los grupos de expertos” o la estructura de “los cuatro sabios”, podría reorientar el estudio, la investigación y la exposición de los temas hacia el propio alumnado. Unas estructuras en las que los/as alumnos/as más capacitados, convenientemente ubicados en cada grupo, pueden ser agentes favorecedores de aprendizaje y, lo que es fundamental, de aprendizaje muy significativo.

Así, tomando la técnica de “los cuatro sabios” (se trata de una derivación de la técnica conocida como “El Rompecabezas”) el profesor o profesora selecciona cuatro participantes del grupo clase y forma a cada uno en uno de los cuatro temas. Esos cuatro alumnos o alumnas se convierten así en “sabios” en cada tema, que recordemos son: 1.- La tierra y sus capas. 2.- La atmósfera y sus capas. 3.- Células procariotas, eucariotas, animales y vegetales. 4.- Bacterias, protozoos, algas y hongos. Después de la formación, a los “sabios” se les pide que se preparen bien, puesto que deberán enseñar lo que saben a sus compañeros y compañeras de todo el grupo.

Un día se organiza una sesión, durante la cual los alumnos y las alumnas (excepto los que ejercen el papel de “sabio”) estarán distribuidos en cuatro equipos esporádicos (y heterogéneos) de cuatro miembros cada uno.

En la primera fase de la sesión cada miembro de cada equipo deberá acudir a uno de los “4 sabios” para que, juntamente con los componentes de los otros equipos que han acudido al mismo “sabio”, éste les explique o les enseñe lo que sabe.

Después, en la segunda fase de la sesión, cada alumno/a regresa a su equipo de origen, y cada uno/a deberá explicar o enseñar al resto de sus compañeros o compañeras del equipo lo que los respectivos “sabios” les han enseñado. De esta manera, en cada equipo de base se intercambian lo que cada uno, por separado, ha aprendido del “sabio” correspondiente y se completan los cuatro temas que nos faltaban por explicar.

Son técnicas sencillas que pueden ayudarnos y que serían complementadas de forma magnífica si encontráramos, además, ayuda en el aula por parte de agentes externos de la propia comunidad educativa o de fuera de ella (padres y madres, voluntarios, profesorado o profesionales jubilados, etc.). En este punto recuerdo de nuevo que la comunidad educativa debe ser un concepto que supera el mero ámbito escolar, para reconocerse en el barrio, en el pueblo, en la comunidad, en definitiva. Con lo que, en mi opinión, las ayudas no sólo han de llegar del correspondiente departamento de educación autonómico o central, sino también desde el potencial colaborativo de esa comunidad en la que el centro educativo se inserta.

Creo que es necesario que dejemos de observar guetos en centros escolares donde tan solo hay supervivencia, dignidad por encima de otras consideraciones o hermosas historias de solidaridad entre iguales y tratemos de aportar las herramientas necesarias para conseguir una escuela realmente inclusiva y que obtenga tanto éxito escolar como éxito en la integración social del alumnado recién llegado. Algo que no será posible sin la cooperación entre administraciones, profesorado y agentes sociales. Si no aceptamos esto, es probable que la vida de nuestro centro comience a languidecer y terminemos abandonando nuestra responsabilidad, eso que Hanna Arendt definía como “dimisión educativa”; la mejor forma de generar en la escuela un ambiente que puede ser tóxico para el desempeño de nuestra labor.

De cualquier forma, y aunque hayamos mencionado varios indicadores que nos previenen de que el éxito escolar no se reparte de forma uniforme entre el alumnado autóctono y el alumnado de origen extranjero, no desearía concluir este capítulo con una visión absolutamente negativa. Se han hecho muchas cosas bien, y como mencionábamos al principio el sistema educativo español ha sabido adaptarse esa nueva realidad que supuso, con el comienzo del nuevo siglo, la acogida y escolarización de alumnado de nueva incorporación procedente de la inmigración.

4.3. Sobre el recorrido de inclusión social

Ya hemos mencionado que el éxito escolar no consiste únicamente en conseguir logros académicos, sino que el paso por el sistema educativo ha de favorecer también la integración del alumno y la alumna, como nuevos ciudadanos/as, en la sociedad receptora, que se ha de desdibujar como tal para convertirse, simplemente, en su sociedad.

Pero para que un centro educativo pueda ser eficaz en esa tarea habría que preguntarse si la propia sociedad ha organizado para ello un modelo eficaz, un modelo que ha de traducirse en políticas por y para la inclusión.

Analizando los modelos de nuestro marco europeo de referencia podríamos decir, aun a riesgo de caer en la simplificación, que los modelos habituales serían los siguientes:

- **Modelo segregador.** El ejemplo más claro lo representó el sistema de apartheid sudafricano. Estos colectivos viven separados del resto, de los que detentan el poder o la calificación de autóctonos. Puede existir pluriculturalidad, pero el modelo dominante se impone a los demás.
- **Modelo asimilador.** Las personas inmigrantes deben ser “enculturizados” en la cultura dominante. Ellos, los otros, deben de ser como nosotros, adoptar nuestras formas de vida y renunciar a sus parámetros culturales y a sus marcadores étnicos o religiosos de origen. Podría muy bien servirnos como ejemplo el sistema tradicional francés. Es relativamente fácil adquirir la nacionalidad francesa, si se renuncia a la cultura de origen, y se abraza la cultura republicana y jacobina francesa. Este modelo, que ha tenido fervientes defensores en Europa, salto hecho añicos a raíz de los disturbios del conocido ya como el *noviembre de fuego* francés de 2005 y está en continua revisión.
- **Modelo Multicultural.** Es este un modelo de integración basado en el paradigma pluralista, en el cual la diferencia se considera normal y, por lo tanto, se aceptan distintas culturas en una sociedad receptora, pero, y esto es importante, las mismas no se mezclan. No se crean entre ellas espacios comunes, no hay reciprocidad y por lo tanto las diversas culturas pueden funcionar en compartimentos estancos y probablemente en guetos. La conocida como Tolerancia Étnica británica podría reflejar este modelo (que desde la salida del Brexit se ha radicalizado mucho para pasar a una evidente hostilidad administrativa hacia el extranjero).

Con respecto del modelo multicultural, Marco Martiniello nos diferencia tres tipos de multiculturalismo: de mercado, blando y duro (Martiniello M. 2003, cap. 4). Multiculturalismo blando. Sería tanto la adopción de elementos de otra cultura, generalmente exótica, como también la exaltación de elementos diferenciales dentro del propio país. Se fija tan sólo en el aspecto folclórico de las culturas recién llegadas. El concepto de Multiculturalismo de

mercado. Se fija en los beneficios. Cuando respondiendo a la demanda de una cultura minorizada, se pretende un beneficio económico. Se trata de una visión utilitarista del y de la inmigrante. El término Multiculturalismo duro, se refiere ya al establecimiento de políticas concretas en pro de la integración. Cuando se pretende integrar a los nuevos grupos en la construcción y definición de la propia identidad cultural. En este caso, esto es lo relevante, se arbitran políticas de discriminación positiva o de ayudas a los grupos minoritarios.

Para mí, esta opción de Martiniello, me refiero al *multiculturalismo duro*, sería más que multicultural una tendencia ya hacia el paradigma intercultural, tal y como lo entiende James Banks.

“...el multiculturalismo puede convertirse en una nueva forma de reproducción de la visión estereotipada con respecto a los inmigrantes como seres culturalmente inferiores, en la medida que estos quedan encasillados en el grupo, y el grupo queda catalogado como minoría étnica o cultural ajena a la normalidad en la que se halla el resto de la población, la mayoría que no necesita ser encasillada” (Pajares, M. 2005: p. 70).

Por lo tanto, si aceptamos que multiculturalismo se muestra escaso en cuanto a sus resultados de inclusión y justicia social, nos debemos fijar en otros autores que subrayan el derecho a la diferencia, pero no a la desigualdad, como el paradigma hacia el que tender, una opción que se acerca mucho a la de multiculturalismo de James Banks o a lo que en Europa hemos bautizado como el *Paradigma Intercultural*. “Interculturalidad como el respeto y la asunción de todas las culturas, el derecho a la diferencia y a la organización de la sociedad de tal forma que exista igualdad de oportunidades, de trato y de posibilidades reales de participación en la vida pública y social para todos los grupos, con independencia de su identidad cultural, etnoracial, religiosa o lingüística” (Malgesini y Giménez, 1997, p. 291-292).

- Modelo Intercultural. Este modelo pone el énfasis en los aspectos comunes, en lo que une a dos o más culturas por encima de lo que separa a las mismas. Se produce un enriquecimiento mutuo o bidireccional. Se basa en el discurso de la igualdad y en el derecho a la igualdad. Las distintas etnias o comunidades no permanecen en compartimentos estancos, sino que se produce intercambio y mestizaje, y, como resultado de ello la cultura del país cambia también produciendo, no varias subculturas en su seno –que ciertamente pueden pervivir–, sino una única cultura general que puede enriquecerse progresivamente incorporando aspectos de las culturas con las que entra en relación. Vicente T. (2008, p.128) se refiere al paradigma intercultural destacando que “este modelo intercultural, surge también del pluralismo cultural... pero a diferencia del multiculturalismo defiende una perspectiva más dinámica de la cultura y de la creación de identidades, destacando que, de la interacción de distintos grupos sociales, no siempre exenta de conflicto, puede resultar un nuevo modelo de sociedad, del que las diversas partes que lo componen se sientan parte”. Se reafirma, por lo tanto, la

necesidad de relaciones bidireccionales, contactos y conocimientos, para que pueda producirse enriquecimiento intercultural. Sami Naïr me decía durante una conversación¹⁷ que la interculturalidad exige una relación sin *dirección prohibida*. Desde entonces esta metáfora me ha parecido definitoria de lo que yo entiendo por sociedad intercultural.

El sistema educativo español ha seguido, en lo relativo a la integración del alumnado de origen extranjero, los postulados teóricos del paradigma de la educación intercultural, pero los resultados nos muestran que, en la práctica, no se ha conseguido, no al menos totalmente.

“La tan deseada integración, no ha de surgir por generación espontánea, sino que ha de ser conducida convenientemente para llegar con buen pie a esa tan deseada futura sociedad intercultural (cohesionada, crítica y proactiva). Se han de establecer planes, políticas y abordajes con objeto de conducir el mestizaje cultural por vías de libertad y respeto intercultural; que supere los conflictos y suponga una relación multidireccional y enriquecedora” (Prieto Mendaza en Ugalde, A. 2014: p. 149).

Cuando muchos ciudadanos hablan, desde una perspectiva negativa y problematizada de la inmigración (...esos chicos retrasan a toda la clase, bajan el nivel...), se refieren a todo el cúmulo de exclusiones que pueden agruparse en determinado entorno social. Esto es, probablemente así, pero muy pocos se paran a reflexionar sobre las necesidades de adaptación que el sujeto migrante requiere al llegar a esta sociedad de acogida.

Siguiendo las ideas de Berry, (1997) la adaptación de un inmigrante y su familia a la realidad de su nueva residencia se podría sintetizar en tres niveles:

1. Adaptación psicológica, conjunto de cambios internos incluyendo un sentido de identidad cultural, salud mental, logro en un nuevo contexto cultural.
2. Adaptación social. Conjunto de resultados que vinculan al individuo con su nuevo contexto (habilidad de solucionar problemas, particularmente en temas familiares, laborales y educativos)
3. Adaptación económica, es la última aportación en esta área. Se refiere al tipo de trabajo logrado su efectividad y satisfacción en la nueva cultura.

En muchas ocasiones, fundamentalmente en los primeros estadios de este proceso de incorporación a la sociedad de acogida, esta adaptación es muy difícil, cruel y costosa. Durante este período de tiempo, surge en las familias la incertidumbre, el miedo y la reclusión en una zona libre de deportaciones, un auténtico espacio refugio (que será considerado como gueto para la población autóctona que no lo necesita). Un espacio convertido así en una

¹⁷ Tuve la gran fortuna de compartir con él gratos momentos de conversación durante el Congreso Internacional de Buenas Prácticas en Educación Intercultural, celebrado en Málaga durante el mes de octubre de 2010. Para él sin esa bidireccionalidad no hay posibilidad de encuentro intercultural.

especie de zona franca, refugio o escondite. Pues bien, la escuela ha sido ese espacio refugio, pero no ha ocurrido así en el conjunto de la sociedad. Y es que la escuela sola no puede, son necesarias las ayudas del entorno y que este entre en el centro escolar. Quizás esto no explique por sí sólo los déficits de integración que se han observado en el alumnado de origen migrante, pero sin duda es una parte importante del mismo.

Pero la escuela no lo es todo, es necesario tener en cuenta que las redes de relaciones sociales basadas en la fraternidad y la amistad dan un soporte decisivo, aun dentro de su escasez, para la integración de los nuevos/as inmigrantes en las comunidades de acogida, ya sean inmigrantes regulares o irregulares. Y esas redes de ayuda no pueden ser minusvaloradas desde el sistema educativo, es más sus estrategias y dinámicas debieran de ser tenidas en cuenta por parte de la comunidad educativa.

“...por un lado los inmigrantes han acudido allí donde había mayores posibilidades de acceso al empleo, y con ello de obtener recursos económicos, ya fuera en el mercado de trabajo formal o informal. Por otro, la existencia de redes sociales, familiares y étnicas ha canalizado estas migraciones hacia determinadas localidades y barrios en las que los propios inmigrantes han ido creando redes de solidaridad natural de forma espontánea” (Gómez Gil, C. 2008: p. 172).

TABLA 3.8
INDICADORES DE INTEGRACIÓN EN EL ÁMBITO DE EMPLEO SEGÚN REGIONES NUTS-I (2011)

Indicador	Noroeste	Nordeste	Madrid	Centro	Este	Sur	Canarias	España
E1 Actividad	0,71	0,71	0,73	0,69	0,81	0,80	0,82	0,76
E2 Empleo	0,91	0,91	0,83	0,84	1,02	0,92	0,87	0,91
E3 Desempleo	2,16	2,67	1,69	1,75	1,93	1,34	1,14	1,68
E4 Temporalidad	2,13	2,07	2,12	1,84	2,08	1,83	1,79	1,90
E5 Ocupaciones	3,80	4,40	4,13	3,25	3,30	3,46	1,95	3,36
E6 Sobrecualificación	6,37	8,24	7,66	8,36	7,61	8,07	4,21	7,24
E7 Ganancia media	1,35	1,46	1,58	1,42	1,44	1,44	1,47	1,49

E1 Actividad, E2 Empleo, E3 Desempleo, E4 Temporalidad, E5 Ocupaciones Elementales, E6 Sobrecualificación, E7 Ganancia media.

Sombreados: Rojo = peor; Verde = mejor; Blanco = intermedio. Los dos puntos de corte entre estos tres segmentos se establecen de forma que la tasa de variación entre el mínimo y el primer punto de corte fuera igual que la tasa de variación entre el primer punto de corte y el segundo e igual que la tasa de variación entre el segundo punto de corte y el máximo.

Fuente: OPI, 2014: p. 117

TABLA 3.14
INDICADORES DE INTEGRACIÓN EN EL ÁMBITO DEL BIENESTAR SEGÚN REGIONES NUTS-I

Indicador	Noroeste	Nordeste	Madrid	Centro	Este	Sur	Canarias	España
B1 Dificultades fin mes	1,75	3,13	1,80	1,43	1,82	1,53	1,38	1,73
B2 Gasto medio hogar	1,37	1,54	1,34	1,33	1,34	1,22	1,17	1,30
B3 Personas habitación	1,39	1,56	1,56	1,24	1,29	1,35	1,09	1,38
B4 Salud percibida	1,07	1,13	1,09	1,05	1,02	1,01	1,17	1,04
B5* Estudios superiores	1,63	1,48	1,25	1,64	1,08	0,99	0,83	1,11

B1 Hogares que llegan con dificultades a final de mes, B2 Gasto medio del hogar, B3 Personas por habitación en el hogar, B4 Estado de salud percibida, B5 Estudios superiores.

Sombreados: Rojo = peor, Verde = mejor, Blanco = intermedio. Los dos puntos de corte entre estos tres segmentos se establecen de forma que la tasa de variación entre el mínimo y el primer punto de corte fuera igual que la tasa de variación entre el primer punto de corte y el segundo e igual que la tasa de variación entre el segundo punto de corte y el máximo.

Fuente: OPI, 2014: p. 134

TABLA 3.20
INDICADORES DE INTEGRACIÓN EN EL ÁMBITO DE RELACIONES SOCIALES
SEGÚN REGIONES NUTS-I

Indicadores	Noroeste	Nordeste	Madrid	Centro	Este	Sur	Canarias	España
R1 Hogares mixtos	1,90	2,77	3,04	2,96	3,11	3,17	2,24	2,92
R2 Convivencia	1,06	1,03	1,03	1,01	1,00	1,00	1,03	1,01
R3 Hogares menores	0,47	0,54	0,55	0,48	0,65	0,86	0,78	0,64
R4 Lingüística	1,89	1,85	1,57	2,70	2,22	2,51	1,69	2,03
R5 Aceptación	1,40	1,18	1,15	1,25	1,28	1,29	1,25	1,26

NOTA: último dato disponible.

R1 Hogares Mixtos, R2 Convivencia de parejas en el hogar, R3 Hogares con menores dependientes, R4 Capacidad lingüística, R5 Aceptación.

Sombreados: Rojo = peor, Verde = mejor, Blanco = intermedio. Los dos puntos de corte entre estos tres segmentos se establecen de forma que la tasa de variación entre el mínimo y el primer punto de corte fuera igual que la tasa de variación entre el primer punto de corte y el segundo e igual que la tasa de variación entre el segundo punto de corte y el máximo.

Fuente: OPI, 2014: p. 148

TABLA 3.28
INDICADORES DE INTEGRACIÓN EN EL ÁMBITO DE CIUDADANÍA SEGÚN REGIONES NUTS-I

Indicadores	Noroeste	Nordeste	Madrid	Centro	Este	Sur	Canarias	España
C1 Regularidad	1,13	1,09	1,24	1,00	1,13	1,10	1,05	1,13
C2 Residencia	1,99	1,58	1,55	1,52	1,43	1,39	1,50	1,48
C3 Naturalización	7,93	9,33	6,57	13,03	11,51	15,85	11,10	10,20
C4 Sufragio activo	8,66	7,47	7,12	6,08	6,74	5,62	8,70	6,73
C5 Sufragio pasivo	3,49	15,00	11,24	13,50	16,03	9,68	4,77	13,36
C6 Infantil	1,93	1,71	1,64	1,71	2,10	1,82	2,22	1,85
C7 Post-obligatoria	1,71	1,41	1,49	1,71	1,56	1,74	1,47	1,59

NOTA: último dato disponible, véase el capítulo 3.

C1 Regularidad documental, C2 Residencia de larga duración, C3 Nacionalización por residencia, C4 Sufragio activo, C5 Sufragio pasivo, C6 Escolaridad Infantil, C7 Escolaridad post-obligatoria.

Fuente: OPI, 2014: p. 166

Es, por lo tanto, la integración de ciudadanos y ciudadanas de otras culturas, de otros países, una tarea difícil y compleja. Pero, como una dificultad añadida, cual es que contra la posibilidad de integración normalizada aparezcan, continuamente, argumentos demagógicos y falaces contra los flujos migratorios; uno de los cuales es precisamente esa errónea, a la par que injusta, identificación entre inmigración y *despacificación social*. Es necesario eliminar, o cuando menos reducir, estas percepciones entre la población autóctona.

Como recuerda Wacquant (2001: p. 117) “el rol del estado debe incluir no solo las políticas de bienestar o las políticas antipobreza, sino toda una gama de actividades que afectan a la estructuración socioespacial de la desigualdad, incluyendo políticas criminales y penales. Lo que el estado hace y lo que deja de hacer, pues la autoridad moldea la marginalidad urbana no sólo por comisión sino también por omisión (social y racialmente selectiva)”.

Así la idea, tan extendida, de que la pobreza urbana es el resultado de la dejadez, vicios y patologías colectivas de los pobres, la retórica de la *infraclase* (*underclass*), es un barniz que oculta los fallos de nuestra propia sociedad. Porque de esa forma se define un círculo vicioso en el que migración e integración aparecen como conceptos antitéticos: el asentamiento en un barrio con serios problemas de marginalidad o exclusión social, en el que los centros escolares allí enclavados sean espacios con pocas posibilidades de promoción social o laboral futura, puede favorecer dinámicas de guetización y en absoluto de integración positiva en la sociedad receptora. Es cierto que la convivencia entre diferentes crea conflicto, pero el mismo puede y debe ser reconducido entre todos: escuela y sociedad.

Entonces ¿cómo podemos ayudar en este proceso? Gómez Lara y Aguilera (citado por Prieto Mendaza, J. en Ugalde, A. 2014: p. 150-151) mencionan unas condiciones básicas que pueden sentar las bases de una superación de estas tensiones entre una cosmovisión y otra, lo que se nos presenta como un conflicto multicultural:

1. Reconocer cuales son las condiciones de los grupos en conflicto.
Conocimiento y reconocimiento de la identidad propia y de las demás. La valorización social que se haga de una identidad cultural condicionará definitivamente el modo en que se establezcan las relaciones con otros grupos. Si siento que mi grupo está poco valorado, cuando interactúe con otros grupos tendré mucha más dificultad para plantear mis ideas o defender mis valores, lo que puede provocar que me aferre a ellos impidiendo las posibilidades de diálogo.
2. Crear un clima de confianza.
Es importante fomentar la confianza endogrupal e intergrupala. La primera permitirá a sus miembros asumir reivindicaciones y asumir posturas de fuerza ante otros grupos. La segunda posibilitará el diálogo y el alcance de acuerdos entre grupos enfrentados.
3. Crear una buena comunicación.
En la base de muchos conflictos está una deficiente o mala comunicación. Esta dificultad comunicativa puede tener su origen en: La existencia de estereotipos; la falta de información y por tanto la aparición de mensajes desvirtuados (Los códigos a través de los cuales desciframos los mensajes pueden ser diferentes por la pertenencia a culturas distintas.
4. Garantizar la participación de todos.
Es necesario que todas las partes implicadas, distintas etnias, comerciantes, asociaciones, escuela, vecinos, administración, etc. estén representados con objeto de asegurar que las decisiones adoptadas van a ser llevadas a efecto.
5. Establecer Relaciones Cooperativas.
No todas las formas de interrelación entre las partes enfrentadas conducen a una situación de mayor justicia. Se trataría de ver qué formas de relacionarse existen y cuales nos pueden interesar. No se debe buscar evitar el conflicto, pero tampoco competir contra el otro, ni acomodarse a las exigencias del opuesto.

Yo también creo, como Banks que “posiblemente, el sistema educativo y la educación intercultural en sí misma, sean una de las pocas armas que tengan las sociedades actuales para promover, en la práctica y no sólo a nivel teórico o legislativo, cada vez más la tolerancia, la igualdad y la solidaridad” (Banks, J. 2004: p. 289).

De cualquier forma, establecer un diálogo multicultural -con objetivos de progresión intercultural-, está claro que no puede ser obra tan solo del profesorado, organizaciones, asociaciones de inmigrantes o movimientos vecinales. Quienes han de tener la iniciativa, en mi opinión, han de ser las distintas administraciones, empezando fundamentalmente por la educativa y también por las corporaciones locales. Tan sólo desde la cooperación podremos acceder al término *integración política*, no oponiéndolo a la *integración cultural* sino complementándola, para referirse, como lo hizo Habermas, a la cultura política común en la que inmigrados y autóctonos deben estar integrados. Ese espacio común, en el que todos cabemos sin renuncias, es el que se acerca a la filosofía de lo que conocemos como interculturalidad.

Por tanto, más que gastar nuestras energías en debatir sobre los términos más correctos a utilizar en el ámbito escolar, parece más útil discutir sobre los contenidos sobre los que podamos edificar una real integración, luchando contra las situaciones de explotación, discriminación y segregación; siempre teniendo en cuenta la complejidad del proceso.

Tanto unas, políticas de discriminación positiva o de inserción social, como otras, lucha contra el fraude o la posible inseguridad generada, han de ser, si se implementan desde la justicia y la empatía intercultural, necesarias para superar ciertas situaciones alarmantes que pueden generarse en nuestro entorno social. Evitar la exclusión social ha de ser una prioridad de nuestras autoridades, y esto ha de actuar como el mejor antídoto contra la *despacificación de la vida social*. Frente a la desinversión social, a la que aludía Loïc Wacquant, esta es la mejor inversión. Y, lamentablemente, queda un largo camino por recorrer.

“Estos jóvenes condenados a los márgenes, a la invisibilidad y a la humillación se encuentran muy probablemente desarrollando un fuerte sentimiento de rechazo hacia las sociedades que los excluyen, situación que puede llevarlos a forjar una especie de *identidad refugio* o identidad de resistencia” (Eider Muniategui citada en Santibañez y Maiztegui, 2007, p. 80).

Otra de las cuestiones que se menciona al referirnos a los déficits de integración de nuestro sistema educativo es la cuestión de la segregación escolar. Centros con muy poca presencia de población migrante y otros con un alto porcentaje, lo que provoca en muchas ocasiones una petición desde asociaciones profesionales de profesorado, sindicatos o asociaciones de familias, un “reparto por cuotas” de ese alumnado. Un conflicto que nos conduce directamente a hablar de situaciones de fracaso escolar y también de posible guetización. Conviene recordar que la concentración de alumnado inmigrante en un centro no implica per se guetos escolares y no es conveniente confundir, como muy bien apunta Frances Carbonell, el síntoma con el problema. “...a veces se confunde integración, con disolución de la identidad del individuo. ...una concentración de alumnos no es necesariamente una guetización... repartir los niños no es ni será la solución a los problemas reales y preocupantes. Si alguna cosa cabe repartir mejor, eso son los recursos” Carbonell (2000. p: 109).

“La concentración de inmigrantes en un centro o clase no obstaculiza necesariamente el rendimiento de los alumnos. Pero la concentración de la desventaja socioeconómica en un centro está fuertemente relacionada con el bajo rendimiento de los estudiantes. La reducción de la concentración de la desventaja en los centros es, por tanto, un primer paso excelente para ayudar a los alumnos inmigrantes a integrarse de forma satisfactoria en la escuela y, en última instancia, en la sociedad”. (PISA IN FOCUS 11/11/2012, OECD)

Decía yo en una publicación anterior (Prieto Mendaza, J. en Nikleva, D.G. 2014: p. 71), que la cuestión es precisamente la contraria. En pleno S. XXI debiéramos pensar aquí, como lo hacen teóricos de la educación como Jordán, Carbonell, Nogerot, etc...., en que los centros que no cuentan con alumnado inmigrante se están empobreciendo y no están preparando a sus alumnos para competir en un mundo más globalizado. Todos los autores mencionados, y muchos más, opinan que la competencia intercultural debiera de ser un contenido evaluable dentro de nuestra nueva reforma educativa por competencias básicas (L.O.M.L.O.E.), de forma troncal u optativa, dentro del proceso formativo de nuestros niños/as y adolescentes de ambos sexos. Contrariamente a lo que se viene haciendo hasta ahora, es decir asociar Educación Intercultural con alumnado inmigrante, hemos de contemplar la interculturalidad, y por lo tanto la adquisición como ciudadanos de una competencia intercultural, como un reto para todo el alumnado, independientemente del centro, red educativa o etapa en la que se encuentre escolarizado.

Besalú X. (1999: p. 92) es uno de los reconocidos autores que opina de esta manera y es rotundo al afirmar que “quienes más necesidad tienen de un currículum intercultural no son precisamente quienes tienen presencia de alumnado inmigrante, sino aquellos que no los tienen, pues sus alumnos en principio serán los más incompetentes e ignorantes a nivel multicultural y los menos dispuestos a ampliar o modificar sus puntos de vista. Porque no se trata de incorporar al currículum nuevos elementos relativos a las minorías culturales en presencia, sino que el problema nuclear es el de la representatividad del currículum común, en el fondo, un problema de igualdad de oportunidades”. Es esta una idea a la que he dedicado años de reflexión y cada día estoy más convencido de que es de una importancia radical. El propio sistema educativo ha de interiorizar que la interculturalidad forma parte de nuestro currículo y es una subcompetencia inexcusable dentro de la competencia social y ciudadana.

Y es necesario hablar de cómo la reivindicación del derecho a la diferencia enmascara prácticas docentes que, aunque bienintencionadas y envueltas en un hermoso papel de regalo, resultan generadoras no de diferencia sino de desigualdad. Algo que resulta radicalmente distinto. Si no tenemos en cuenta la situación socioeconómica-cultural de nuestro alumnado, las desigualdades sociales se perpetuarán. Las sociedades de la posmodernidad se están mostrando muy eficaces manejando, sin que sea visibilizada por la ciudadanía, una cierta violencia estructural generadora de exclusión social, la misma que

desemboca en fracaso escolar y de integración de algunos de nuestros jóvenes recién llegados.

“El abandono prematuro de la educación y la formación puede considerarse un indicador más en un continuum de indicadores de un proceso progresivo de riesgo de exclusión social. Las trayectorias del alumnado de origen inmigrante conllevan con frecuencia experiencias específicas que acaban limitando sus posibilidades de continuidad, y este ha sido mayoritariamente el caso de los jóvenes nacidos a principios del siglo XXI. Por diversas razones, como las dificultades de acceso o las prácticas de crianza familiares (Bertran, 2005), su participación en los servicios educativos de cero a tres años ha sido menor, por lo que su contacto con la lengua vehicular de la escuela se ha iniciado más tarde, especialmente en el caso del catalán, prácticamente ausente en los barrios populares en los que mayoritariamente se han establecido sus familias. Muchos se han incorporado después de los primeros cursos de educación primaria en la sociedad receptora, o les han ubicado en dispositivos de acogida durante uno o dos cursos, aunque sea a tiempo parcial, con el objetivo de aprender catalán, pero sin la misma exposición al currículum común si la incorporación se ha producido con posterioridad a la edad de ocho años. La transición de primaria a secundaria les ha supuesto un cambio de centro con mayor probabilidad que al conjunto de sus coetáneos de nacionalidad española, dado que más del 80% del alumnado de familias inmigrantes está escolarizado en centros públicos¹⁵. Una vez en secundaria, o llegados durante la secundaria, han tenido más probabilidades de ser ubicados en grupos de nivel bajo –si el centro divide al alumnado por niveles– o en dispositivos de refuerzo, según las diversas prácticas consideradas de «atención a la diversidad». Si bien se trata de facilitar la acreditación de la ESO, esta estrategia se convierte en limitadora, porque obtener dicha acreditación se considera un éxito, sin contemplar generalmente la continuidad (Carrasco et al., 2015). Aunque no existen datos oficiales al respecto basados en el monitoreo de la Administración sobre la situación educativa de cada alumno y el momento de su trayectoria como en otros países (por ejemplo, Países Bajos, en la muestra RESL.eu), sabemos que hay alumnos de origen extranjero que siguen abandonando la escolarización, incluso en los primeros cursos de la ESO, sin medidas específicas al respecto porque se tiende a naturalizar como algo propio de ciertos grupos (Pamiés, 2013; Narciso y Carrasco, 2018). Sobrerrepresentados en los grupos de bajo rendimiento y riesgo de abandono, los estudiantes de origen inmigrante son orientados con mayor frecuencia hacia itinerarios de formación profesional y ocupacional, y ello les sitúa en desventaja competitiva ante una oferta territorialmente desequilibrada y limitada que acaba siendo selectiva, en detrimento de quienes tienen peores calificaciones y, sobre todo, menor competencia lingüística en catalán y castellano (Carrasco et al., 2018). Como consecuencia, acaban nuevamente sobrerrepresentados entre los que abandonan prematuramente la educación y la formación y, en el contexto de la crisis y la desaparición de empleos de poca cualificación, también entre los jóvenes que no estudian ni trabajan. Sin embargo, es necesario prestar atención a las percepciones de los propios jóvenes frente al riesgo de ATEF para identificar factores protectores sobre los que se podrían construir y se construyen trayectorias de continuidad, a pesar de estas mayores dificultades y constreñimientos sistémicos e institucionales que pueden expulsarles tempranamente” (Carrasco, Pamiés y Narciso. 2018: p. 222 y 223).

El hecho de que muchos de los alumnos y alumnas de origen emigrante sean considerados como candidatos a otros itinerarios alternativos, como la FP básica, o directamente al mundo del trabajo poco cualificado puede tener una lectura que no debiera de alegrarnos. Me estoy refiriendo a las bajas expectativas que el profesorado (el propio sistema educativo y, en última instancia la propia sociedad) deposita en ellos. Lo hemos mencionado ya, pero no estará de más subrayarlo de nuevo pues es una tendencia, tan determinista como extendida, que genera en ese alumnado una especie de resignación ante el hecho. Una especie de fatalidad que terminan asimilando, de forma errónea, los propios afectados, quienes interiorizan que ellos no pueden optar a los itinerarios educativos de éxito del resto de compañeros/as. Una decepcionante conclusión, pero créanme, mucho más real de lo que podemos pensar. Y ante ello, como profesionales de la educación, no podemos resignarnos a ello. ¿Por qué? Pues simplemente por una cuestión ética y también por una cuestión de justicia social.

“Le dirán que dentro de su propio mundo se sentirá mejor; aprenderá así que lo que consideraba como su mundo no es tal y que, en cambio, lo realmente suyo es ese universo más pequeño” (Goffman E., 2003, p. 47).

Repito que no voy a obviar de forma ingenua las dificultades existentes, tampoco la falta de recursos por parte de la administración, bien, pero por encima de todo ello está nuestra actuación como docentes. Quien fuera compañero durante años en los servicios de apoyo educativo, Miguel Loza, un profesor de gran compromiso social y conocido en todo España por sus formaciones para Educación Permanente de Adultos, solía decir al profesorado lo siguiente “...claro que es difícil dar las clases para niños o jóvenes que no conocen el castellano, a alumnos en situaciones de exclusión social, o a jóvenes con distintas discapacidades, claro que sí. Pero es nuestro trabajo, es nuestro deber. ¿Qué les parecería a ustedes que un médico se quejara de que tiene dos pacientes con cáncer y tres con cardiopatías? Sería absurdo, ¿verdad? ¿Se imaginan ustedes que un médico lo fuera solo para pacientes sanos? Pues de igual manera no podemos quejarnos porque en nuestras clases nuestros alumnos no son todos de sobresaliente. ¡No podemos pretender ser profesores para listos!”

Los docentes no somos ángeles ni santos, y, como afirmaba Pierre Bourdieu, de forma paralela a nuestro ejercicio docente también aparecen nuestros comportamientos con respecto al diferente, como ciudadanos y como profesionales de la educación, muchas veces producidos en función de su rol o estatus. “...actitud diferente en función de la posición que ocupe en el seno de cada campo, con respecto al compañero de clase, al vecino, al comerciante, etc....” (Bourdieu, P. 1998: cap. 2).

Por lo tanto, sabiendo de los grandes retos de nuestro trabajo, debemos confiar en nuestra capacidad de cambiar la situación de nuestros alumnos, debemos creer en el poder emancipador de la educación. Y para ello, y ante la evidencia de ciertos fracasos, debemos ser

capaces de implementar cambios metodológicos que nos permitan adaptar nuestras clases a la gran diversidad que en ellas se nos presenta. La diversidad, de todo tipo no sólo cultural, ha venido para quedarse, pues es precisamente una de las características de las sociedades de esta posmodernidad aturrida por tantos vacíos e incertidumbres, como diría Lipowetsky. Si los y las docentes no podemos adaptarnos a ella, desde la propia formación en las Escuelas de Magisterio o en las Facultades de Educación, afrontaremos nuestro trabajo diario ciertamente como profesionales poco cualificados. Y aquí, créanme, las competencias tecnológicas o el manejo de internet, no lo son todo si nos faltan ideas, si nos falta creatividad. Por lo tanto, amigos y amigas de profesión, debemos de tomar conciencia de lo importante de nuestra labor en tanto y cuanto que podemos influir en nuestro alumnado para que crea en sus posibilidades, en sus propias capacidades. Eso y no otra cosa es tener altas expectativas con respecto a nuestro alumnado, por cierto, al que nos debemos. Ya Paulo Freire nos recordó que el acto educativo es, en el fondo, un acto de amor, y por lo tanto un acto de justicia.

“En estas circunstancias, el papel del profesorado resulta determinante y el alumnado entrevistado relata experiencias personales positivas con algunos docentes en particular, pero no menciona los recursos educativos de los centros como apoyo. Destaca el cuidado y la preocupación percibidos, la información personalizada sobre becas y programas alternativos, la ayuda espontáneamente brindada a la hora de realizar trámites burocráticos para solicitar plazas en otros centros o programas, o el apoyo y la orientación recibida ante la incertidumbre y lo desconocido. Estas percepciones y menciones singulares coinciden con las del alumnado de clase obrera de nacionalidad española. Sin embargo, hemos observado que, a pesar de las distintas formas de apoyo recibidas por parte de sus familias, las aspiraciones del alumnado de origen extranjero son más a menudo ignoradas o desatendidas en las respuestas educativas de las que son objeto. Es decir, los recursos educativos disponibles no fueron adecuados ni suficientes para compensar los efectos de sus necesidades específicas, como el apoyo sostenido en el aprendizaje de una lengua vehicular a la que no están expuestos fuera del centro, o el desconocimiento de los contextos escolares incluso entre las familias inmigrantes con cierto capital académico” (Carrasco, Pamiés y Narciso 2018: p. 231).

Si ya he mencionado que nuestro sistema educativo debe pasar de ser un mero receptor de alumnado de nueva incorporación, lo he dicho porque en 2022 no podemos seguir pensando que el eje fundamental de una escuela intercultural sigue pasando por la elaboración de planes de acogida. La acogida fue elemento fundamental de nuestras prácticas educativas en los primeros años de este tercer milenio, cursos escolares en los que debíamos afrontar la novedosa llegada de una gran cantidad de alumnos y alumnas de otras nacionalidades. Hoy en día, el gran reto educativo gira en torno a los procesos de inclusión (llámenle si lo desean integración, pero no consideren por tal, como ya hemos visto, procesos de asimilación, de segregación o de mera tolerancia multicultural) de este alumnado. Y esta cuestión, lo miren como lo miren, entronca fundamentalmente con la adquisición, desde una perspectiva

dinámica y crítica, de una de las competencias fundamentales de nuestro currículo: la competencia social y ciudadana.

La ciudadanía española, como anteriormente ocurrió en nuestro entorno europeo, vive momentos en los que un discurso antiinmigración y antiinmigrantes se está haciendo, lamentablemente, presente. Un discurso que ha conseguido, aunque prefiera no nombrar a esa fuerza política concreta, una significativa representación parlamentaria. No me cabe duda de que estas fuerzas claramente xenófobas, algunas más explícitas que otras, y con planteamientos similares a la ultraderecha europea (incluso internacional, pongo como ejemplo que en una de sus últimas declaraciones públicas el líder más reconocible de nuestro país, y me refiero a Vox, ha reivindicado la figura y ejemplo del presidente brasileño Jair Bolsonaro, y lo ha hecho sin pudor alguno) necesitan que la realidad de la inmigración se vea como una realidad problemática. Aluden a discursos de inseguridad y delincuencia que, si bien pueden ser protagonizados por una parte insignificante de jóvenes de origen migrante, se muestran como un hecho generalizado. Esta generalización produce un discurso social que estigmatiza a la población migrante y en especial a los jóvenes. De ahí que muchos padres y madres lleguen a asumir que la presencia de alumnado migrante supone un peligro para sus hijos/as, asunción que contradice todas las recomendaciones de organismos educativos nacionales e internacionales con respecto a los beneficios de que nuestros hijos estudien en un ambiente de diversidad, escuela de enriquecimiento y de práctica de ciudadanía.

Por supuesto, estos discursos y las categorías que crean surgen habitualmente, con ánimo de exclusión, con la intención de marcar firmemente la línea que divide el nosotros y el ellos. Tan solo al hablar de inmigrante, estamos, de forma inconsciente lo reconozco, ejerciendo lo que podríamos denominar cierta “violencia semántica” contra el colectivo. Cuantas veces se sigue considerando como “alumnado migrante” a chicos y chicas nacidos en España, con padres españoles. Sobre estas categorías creadas para perpetuar la exclusión o la minusvaloración del contingente migrante, Miguel Pajares afirma que “...también los inmigrantes son una categoría creada por las estrategias de exclusión. Si la llegada de nuevas personas a un territorio o país se contemplase como una forma de crecimiento demográfico, con la normalidad con la que se contempla el nacimiento de nuevos bebés, no existiría esa categoría. El colectivo inmigrante dejaría de serlo en breve plazo de tiempo, en cuanto estuviese mínimamente instalado ya no se le definiría como inmigrante, y, por lo tanto, el hecho de haber inmigrado no se utilizaría necesariamente para ubicarlo en un determinado grupo o categoría social” (Pajares, M. 2005: p. 9 -15).

Estos discursos mencionados, tienen mucho que ver con la categorización de “guetos” que se publicita sobre ciertos centros y que, junto con la ausencia de políticas efectivas por parte de la administración, generan prácticas de segregación escolar. Cuando aludimos a los fracasos de integración con respecto a una parte del alumnado de origen extranjero, no podemos

obviar que en la medida en que los centros resultan más inclusivos (por más interculturales en la práctica) el fracaso se reduce y el éxito escolar (y de integración) aumenta.

De todas formas, debiéramos aclarar qué es un centro gueto y también si el fracaso se produce por la alta concentración de alumnado categorizado como “inmigrante” o son otras muchas las causas de ese fracaso, incluidas entre ellas las prácticas metodológicas que se utilizan en la escuela, no siempre las más adecuadas. Y esto es de capital importancia de cara a la integración, puesto que desde todos los ámbitos se apunta al sistema educativo como uno de los factores clave para la inclusión y no solamente del personal inmigrante.

Quienes mantengan a sus hijos e hijas en centros escolares donde puedan contactar con otros niños o niñas procedentes de diversas culturas, países y estratos sociales, están apostando por un futuro intercultural para sus hijos/as. Utilizando una idea de Frances Carbonell, el contacto con esa “realidad rica”, preparará a sus hijos para un futuro social y profesional que necesariamente se verá impregnado de ese mestizaje que la mundialización ya nos está mostrando. Ellos tendrán estrategias, habilidades y recursos que otros alumnos escolarizados en centros con una “realidad pobre” (es decir donde tan solo convivan con una cultura, una lengua, una realidad étnica o religiosa...) no poseerán.

Es necesario, por lo tanto, tener presentes estos nuevos retos y desarrollar programas de educación, que pueden ser interculturales desde su comienzo, tendentes a trabajar la interacción, la solidaridad y la reciprocidad entre niños de culturas diferentes con objeto de llegar a basar nuestro sistema escolar en el intercambio, base irrenunciable de una educación intercultural. Como nos recuerda Martí Ytarte R. (2007) esta situación no es fácil, y lo contrario sería actuar de forma frívola o demagógica, pero la problemática real no está en la diversidad sino, además de en cuestiones estructurales, en el andamiaje pedagógico, en el abordaje de esta diversidad en nuestras prácticas didácticas o metodológicas.

El modelo intercultural, que no me cansaré de defender, parte del derecho a la diferencia en el que la diversidad se concibe más como un desafío que como un problema, y sobre todo como una gran oportunidad para el enriquecimiento y el intercambio. Es un modelo que, si bien no se puede concebir sin el respeto a la diversidad, no puede tolerar la aceptación de la desigualdad. Y es por ello por lo que creo que esta concepción de la educación, pluralista, igualadora e inclusiva debe producirse en todos los centros escolares y no sólo en aquellos enclavados en barrios con una fuerte presencia de población inmigrante.

El reto, realmente difícil, es cómo plantear esta distribución equilibrada del alumnado para que se produzca la tan deseada situación de enriquecimiento, sin generar centros con una situación segregada y tampoco trasladando alumnos o alumnas en autobús de unos barrios a otros o de unas localidades a otras (las iniciativas que, en torno a las “políticas de cupos”, se

han puesto en marcha han sido muy cuestionadas, no sólo por sus resultados sino por el sustrato ético de las mismas).

Es en este terreno dónde la administración educativa, después de escuchar a las diversas partes que intervienen en el proceso, es decir padres y madres, profesorado, inspección, asociaciones, etcétera, debe actuar. Pero también debemos ser conscientes que la voluntad de una Delegación de Educación, o de la inspección, por sí solas, no podrán nunca encontrar la solución definitiva, pues es necesario para ello que todo el entorno de un centro educativo pueda integrarse en ese proyecto, y cuando hablo de “entorno” estoy hablando del conjunto de agentes sociales de un barrio, pueblo o ciudad.

En no pocas ocasiones las dinámicas generadas por las propias familias de un barrio no están acordes con este planteamiento, por lo tanto, y desde el respeto a la libertad de elección de centro es muy complejo cambiar estas tendencias. Así muchas familias de un entorno urbano matriculan a sus hijos/as en centros alejados de su vivienda, situación que propicia que en ciertos colegios o institutos el alumnado perteneciente a familias inmigradas esté escolarizado sin compañeros autóctonos; situación que, evidentemente no puede generar intercambio intercultural. La profesora de la Universidad de Mondragón, Amelia Barquín, lo denunciaba y resumía de esta forma: “...la cohesión a pie de calle es realmente necesaria en una sociedad cada vez más diversa donde la desconfianza y las actitudes racistas se expresan cada vez con mayor frecuencia. Es cierto que la diversidad es fuente de enriquecimiento en una sociedad. O una bomba de relojería. Depende de la gestión que se haga de ella. Y no hacer gestión es una mala gestión... Bonita paradoja, los niños inmigrantes aprendiendo solos, bailando sin pareja el baile de la integración” (Amelia Barquín, 2006, p. 42).

Comparto las palabras de Cuerda Montoya J. A. (2001, p. 6), que decía, en aquellos momentos, años finales del anterior siglo en los que se producía una incipiente visibilización de personas de origen extranjero, que “la escuela es un importante agente de socialización, no solo para los alumnos, sino también para las familias, y la educación intercultural debe tenerlos en cuenta. El profesorado debe asumir el rol más importante en la tarea de integración social e intercultural con rigor, sensibilidad, respeto e ilusión. Y resulta imprescindible que la comunidad escolar pueda contar con el apoyo de otros agentes de inclusión o mediadores, como trabajadores/as sociales, que presten a las familias inmigrantes el apoyo social que necesitan para su plena integración educativa, laboral, sanitaria, de alojamiento y de utilización de los servicios de la comunidad”.

Es cierto que una educación intercultural, si de verdad lo es (y creo que hay mucho sucedáneo) favorece ese concepto de ciudadanía crítica que nuestro currículo incorpora, pero no es menos cierto que la comunicación intercultural no ha tenido siempre la misma consideración a lo largo de la historia. Hemos de reconocer que el paradigma intercultural ha

sido criticado desde distintos ámbitos, fundamentalmente haciendo hincapié en la imposibilidad real de su implantación o en su carácter utópico.

Pero también, y es necesario decirlo, ha recibido este concepto de interculturalidad numerosas adhesiones, reconocimiento al que no es ajeno el trabajo de la escuela¹⁸, y que surge del intento superador de una multiculturalidad, mera tolerancia pasiva, sin esas necesarias relaciones bidireccionales que son las que producen esas interacciones enriquecedoras para la comunidad educativa y finalmente para la sociedad. Y es ahí, no nos engañemos, es ahí donde se produce realmente integración y desde donde nuestros actuales alumnos/as podrán acceder a la condición de ciudadanos/as en el futuro, condición a la que se llega, y así debe ser, desde la convicción de que son ciudadanos iguales, en derechos y en obligaciones. Si la educación genera segregación, exclusión, vulnerabilidad y por lo tanto inadaptación o, incluso comportamientos antisociales¹⁹, el sistema educativo fracasa en la misma medida en que fracasamos todos, como parte de él, y la sociedad en su conjunto.

Y llegados a este punto, surge la dualidad entre los distintos enfoques, desde el extremo xenófobo (o aporófono²⁰) hasta en extremo del “relativismo cultural”. En mi opinión, contra el etnocentrismo de unos y frente al relativismo cultural de otros, hemos de enarbolar la bandera de los Derechos Humanos (ya sé que es un constructo eminentemente occidental, pero dada su universalidad nos marca el camino para decidir dónde está el límite entre lo correcto o lo incorrecto; entre lo tolerable y lo intolerable: en definitiva entre lo que nos permite encontrarnos en la ciudadanía como espacio común) como referente ante actuaciones ejercidas desde otros parámetros culturales de referencia que pueden atentar contra la dignidad de la persona.

“Lo que se aprende en el periodo de enseñanza obligatorio se configura en torno a las experiencias y vivencias escolares y, como se ha visto al examinar la experiencia escolar, va más allá de lo que la escuela trata de enseñarles, sea en la dimensión más específica del aprendizaje curricular, sea en la socialización de normas y valores. Por muy joven que sea, el alumnado reconoce que en la escuela se aprende algo más que contenidos o instrucción. Aunque no es capaz de valorar en los mismos términos que el profesorado el sentido de la educación en valores en la escuela o el lugar que esta tiene, sí percibe que la escuela forma en valores” (Usategui, E. y Del Valle, A. I. 2009: p. 171).

¹⁸ Cuando me refiero a la escuela, deseo aglutinar a todo el sistema educativo no universitario. Por lo tanto entienda este concepto referido a todas las etapas educativas, desde Educación Infantil hasta bachillerato.

¹⁹ A pesar de que he recibido críticas por ello, y siendo un firme defensor de la necesidad de implementar acciones anti-rumores que frenen los insidiosos bulos que circulan contra la población migrante, creo que es una equivocación ocultar que una parte, mínima no lo olvidemos, de jóvenes vulnerables terminan cayendo en comportamientos antisociales o redes de delincuencia, que evidencian un fracaso del sistema y que es necesario desactivar.

²⁰ Aporofobia: rechazo al pobre. Ver Adela Cortina.

Miguel Pajares (2005, p. 113) es muy claro al respecto cuando comenta que “si en una familia, inmigrada o no, el marido impone ciertas restricciones de movimientos (de aprendizaje, o de voto...) a su esposa sobre la base de que así lo mandan las tradiciones, lo que se está contraponiendo es el derecho del marido a mantener ciertas prácticas culturales con los derechos civiles de la mujer. Cuando encontramos en la población inmigrada pautas culturales contrarias a la igualdad, o a los derechos de la infancia, o a la laicidad, o... la respuesta deberá ser el diálogo y la crítica dirigidos a la desaparición de dichas prácticas”.

Cuando hablamos de educación, como proceso que conduce a la integración de los nuevos ciudadanos en un “locus comunis”, debemos ser conscientes de que la escolarización de los niños y niñas de inmigrantes es objeto de un discurso ambiguo y paradójico. Por un lado, se participa de una política de apertura claramente afirmada en los primeros estudios y programas del Consejo de Europa, que en un informe al ministro de Educación francés recordaba la necesidad de mostrar solidaridad y evitar la yuxtaposición de las presencias culturales, política de apertura reafirmada en el programa Comenius de Bruselas.

Y, por otro lado, de hecho, se presta atención a un único público, el colectivo infantil emigrante, y se es relativamente discreto a la hora de considerar la problemática intercultural en otros sectores de actividad y de investigación: la interculturalidad es una cuestión que atañe a los niños y niñas inmigrantes y a sus familias. He aquí el gran error. La interculturalidad, como una parte de lo que debe ser respeto a la diferencia, convivencia con la alteridad, construcción de bien común es una subcompetencia indisoluble de lo que conocemos como competencia social y ciudadana. Debemos interiorizar que la educación social y ciudadana nos compete a todos.

“... las políticas pedagógicas basadas en la multiculturalidad²¹ atienden exclusivamente a miembros de comunidades humanas ya problematizadas, y que son víctimas crónicas de la marginación, la segregación y la discriminación. El seguimiento multicultural de algunos niños no se dirige, por ejemplo, a hijos de residentes holandeses o alemanes en las zonas turísticas españolas. La multiculturalidad, en tanto que supuesto problema a resolver y administrar, se plantea única y exclusivamente con hijos de gitanos pobres o de inmigrantes igualmente pobres que proceden de países subdesarrollados. Es decir, que la multiculturalidad no se basa en el reconocimiento de que en un aula todos los alumnos son diferentes, es decir todos proceden y usan diferentes estilos de hacer, pensar y decir, sino que sólo algunos lo son, y que éstos diferentes no sólo lo son por su cultura, como se sostiene, sino, ante todo, por su condición socialmente nada, poco o mal integrada” (Delgado, M. 2000).

Si seguimos pensando que la educación, por lo tanto, la enculturación de las nuevas generaciones de alumnado de nueva incorporación es una cuestión que no nos atañe a

²¹ Manuel Delgado aplica su crítica tanto a las políticas multiculturales como a aquellas que reivindican una “interculturalidad” entendida de forma errónea.

“nosotros” sino a “ellos”, que son “los que tienen que hacer los esfuerzos por integrarse” seguiremos teniendo un tanto por ciento, no elevado, pero sí imprudentemente significativo, de jóvenes de origen inmigrante que terminarán engrosando las estadísticas del fracaso escolar. Al respecto Martine Abdallah-Pretceille (2001, p. 60-62) insiste en que la confrontación diaria con distintos modos de exacerbación de la alteridad bajo formas propias de lo marginal, e incluso lo excluyente, puede inducir a:

- La búsqueda de una explicación y de las causas (a fin de poder atajar enseguida las raíces del mal); en este caso, se otorga a la cultura un valor explicativo. La pedagogía intercultural es asimilada a este tipo de análisis a pesar de la existencia de variantes culturalistas basadas en una percepción unidimensional y determinista de los hechos. El fracaso escolar se explica por factores culturales, después de haber sido interpretado en términos psicológicos y sociológicos (hándicap sociocultural). El dominio que ejercen el aspecto psicológico, el social o el cultural en la interpretación varía según las épocas. El error está justamente en aislar las variables, en adoptar una visión calidoscópica de la realidad y en el hecho de tener en cuenta un único conjunto de causas. El abuso de las explicaciones de carácter culturalista que justifican los distintos comportamientos a partir de la pertenencia a un determinado grupo priva a la cultura de su característica complejidad, de sus contradicciones y, por consiguiente, de su vitalidad.
- La búsqueda del conocimiento con una “actitud diferencialista”. La mayoría de los estudios recientes desdeñan las investigaciones basadas en el principio de alteridad, en los que éste desarrolla la idea de la toma de conciencia de uno mismo por oposición a los demás, en beneficio de los estudios sobre la cultura; es decir, los estudios basados en la categorización. Lo ajeno, en relación con la cultura, se aprehende desde una “óptica diferencialista” que no tiene en cuenta los procesos relativos a la diversificación y a la diversidad cultural.
- La cultura se concibe como una entidad homogénea que sirve de marco a los comportamientos y a las situaciones. Este ámbito de investigación, que define una de las corrientes de la psicología cultural, se ciñe esencialmente a las pequeñas sociedades y se halla muy vinculado a la antropología cultural norteamericana. El interés de estos estudios es indiscutible, pero es de lamentar la ausencia de otros del mismo tipo sobre las sociedades complejas y, esencialmente, con respecto a los procesos de diversificación cultural. El renovado interés por los estudios sobre las culturas, en particular aquellas relacionadas con la inmigración, favorece el conocimiento de los demás a partir del conocimiento sesgado de su cultura.

Vemos, en las reflexiones de Abdallah-Pretceille, que el otro, el extranjero y lo lejano, son los asuntos que conciernen a los estudios culturales. Estudios que denotan excesiva carga y sesgo culturalista, una inclinación por el exotismo y por el extraño extranjero, en detrimento

de un reconocimiento de la diversidad y del mestizaje de los mundos contemporáneos. Por lo tanto, se concluye que lo plural debilita los procesos de socialización enculturación.

Es ésta una perspectiva, que disfrazada de “interculturalidad blanda” ha penetrado en importantes sectores de nuestras comunidades educativas y que como Abdallah-Prectceille denuncia (2001, p. 63) genera consecuencias terribles, y después malas prácticas, en el mundo educativo:

- Valoración de las diferencias y crítica sistemática de la naturaleza normativa de la escuela. En realidad, no se pone en duda la validez de la noción de norma, sino que sólo se restringen sus límites de aplicación: del ámbito nacional se pasa a los grupos religiosos, culturales, etc. La finalidad de la escuela es todavía una forma de normalización, incluso de homogeneización, pero la diferencia radica en el tamaño del grupo. La escuela corre el riesgo de pluralizarse y descomponerse respecto a una sociedad que, por tener un carácter plural, no deja de ser una sociedad en la que la globalidad no está excluida. El peligro radica, pues, en la interpretación de la diversidad como pluralismo; es decir, en la creación de una suma de entidades distintas que corresponde a una escuela multicultural pero nunca a una escuela intercultural superadora de diferencias.
- Una atmósfera impregnada de miserabilismo. Las actividades interculturales han fomentado relaciones no igualitarias teñidas de paternalismo, que han actualizado la distancia que se pretendía anular. El objetivo principal de las actividades interculturales ha sido hacer frente a las dificultades de integración y al fracaso escolar de los hijos e hijas de inmigrantes; este doble anclaje, en la inmigración y en la problemática del fracaso, explica el clima ideológico y afectivo que rodea a estas actividades.
- Folclorización de las culturas. Desde el punto de vista de los contenidos, las actividades interculturales se han reducido a menudo a las manifestaciones más fácilmente perceptibles (cocina, artesanía, danzas, fiestas...), fomentando de esta manera la folclorización de las culturas. Ya hemos mencionado anteriormente ese término tan conocido y ridiculizado, al que se llama “pedagogía del couscous”²². Las culturas, encerradas en descripciones intemporales y estadísticas, vaciadas de su dinámica, y sometidas a una coherencia a posteriori y, a menudo, naturalizadas (debido a la confusión entre los hechos naturales y los hechos culturales), se han quedado exangües a fuerza de generalizaciones abusivas, descontextualizaciones y anacronismos.

Por lo tanto, nos encontramos frente a una visión que obvia lo fundamental, que realmente de lo que se trata es de que la escuela en vez de continuar con diferentes modelos de

²² Término empleado por numerosos científicos sociales, entre ellos Pierre-André Taguieff y Michel Wieviorka, para referirse a una banalización, o mera folclorización de las relaciones interculturales.

socialización y de enculturación, supuestamente homogéneos, promueva la diversidad en el seno mismo de los procesos educativos abiertos y plurales.

Rodrigo Alsina M. dice que la idea de que la comunicación intercultural ha existido siempre que dos personas de diferentes culturas se han intentado comunicar, es más que cuestionable así formulada.

“Es una falacia pensar que la comunicación intercultural ha tenido las mismas características a lo largo de la historia... todo proceso histórico es un devenir en el tiempo que, en cada momento, es percibido por sus protagonistas de acuerdo con las perspectivas emotivas y cognitivas existentes en ese momento y se desarrolla de acuerdo con la especificidad del contexto histórico... las nuevas tecnologías al aumentar la interacción existente en la comunicación mediada hacen que nos planteemos hasta qué punto la tradicional distinción entre comunicación de masas y comunicación interpersonal puede ser válida... la comunicación interpersonal es un ámbito privilegiado para resaltar las interrelaciones entre la comunicación interpersonal y la mediada, ya que la comunicación intercultural parte del principio de la dificultad de comunicación entre los implicados” (Alsina, R.1999, p. 19-31).

Es necesario, como se aclaró a partir de los estudios de comunicación intercultural en EEUU, que en ese proceso (nos referimos a la comunicación intercultural) se adopten posiciones de igualdad e intercambio positivo, nunca negativo o en posiciones de imposición de una parte hacia la otra. García Canclini N. (2005) define interculturalidad como una práctica dialógica que reconoce que somos varios, muchos, no siempre de acuerdo, pero que no nos anulamos ni negamos, podemos hablar y convivir desde distintos lugares no exentos de conflicto.

Carbonell (1999), a su vez, entiende por interculturalidad aquel modelo de sociedad que promueve tres grandes principios:

- la igualdad de oportunidades de todas las personas a la hora de compartir un mismo espacio y tiempo, y convivir en él,
- el respeto a la diversidad,
- la creación de entornos sociales que posibilitan el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos o culturales distintos (Carbonell, F. citado en Essomba, M. 2006: p. 43)

En un conocido artículo, Gans H. (1992) apunta a nuestra propia hipocresía para no querer ver que, tras políticas teóricas de integración, lo que realmente se produce es una perpetuación de las desventajas hacia los hijos/as de las personas migradas, es decir sobre las llamadas segundas generaciones. En una economía cada vez más basada en el conocimiento, los hijos e hijas de inmigrantes no tendrían acceso a los empleos que les facilitarían el paso hacia las clases medias si no obtuvieran éxito escolar. Su fracaso en el sistema educativo les abocaba irremediabilmente a ocupar los empleos peor remunerados y no muy diferentes de los

ocupados, años atrás, por sus padres o abuelos. Esta frustración podía conducirles, como así constató Gans en numerosos casos, a la cultura de las bandas o a la droga.

“...los hijos no emigraron a ninguna parte. Lo hicieron sus padres, aun así, a ellos también se les llama inmigrantes y eso dificulta su adaptación. Se sienten discriminados en su propio país” (Nabil Sayed-Ahmad citado en Checa y Olmos, 2009: p. 282-285).

Mientras que algunos miembros de esta segunda generación (el propio sistema favorece el paso de algunos de ellos, pocos y seleccionados, a prácticas de éxito) se integraran en sistemas escolares normalizados y accederán a través del ascensor social a unas posibilidades profesionales y económicas favorables, asimilación ascendente; la mayoría se encontrarán con la imposibilidad de progresar en el terreno educativo y en el ocupacional, nos referimos de nuevo a las segundas generaciones, y con un riesgo añadido. La perspectiva de salarios bajos, de trabajos sin apenas salidas dignas, pueden arrojarles en manos de otras alternativas peligrosas que se generan en los espacios excluidos de la ciudad.

“Aunque históricamente la escuela haya servido para todo eso (para crear o fortalecer la conciencia nacional, para preservar y reproducir la identidad lingüística y cultural, para transmitir y contagiar una determinada vivencia religiosa, para mantener un status social diferenciado, para cultivar y reforzar las identidades de género o las diferencias raciales/culturales, o para proteger y preservar las identidades sexuales), la escuela es un instrumento que la sociedad pone al servicio de las personas (para ayudarlas a crecer, para estimular su desarrollo, para incorporarlas paulatinamente a la sociedad establecida) y de sí misma, para garantizar su propia supervivencia, para preservar un patrimonio común, fruto de múltiples herencias, para compartir un proyecto de futuro en el que todas las personas se sientan libres e iguales, para poder vivir y convivir con los máximos márgenes de libertad individual y colectiva posibles sin romper por ello la mínima cohesión necesaria” (Besalú, X. 2008: p. 4).

Otra cuestión importante, estrechamente ligada con la integración de este alumnado en la sociedad receptora, resulta ser la de la identidad, entendida esta no en términos étnicos sino de ciudadanía. Una construcción que desde la perspectiva intercultural debiera alentar la posibilidad de que estos alumnos pudieran confirmarse en una “identidad múltiple”, una forma de concebir el sentimiento identitario muy reivindicada por numerosos autores.

Es evidente que, entre los hijos e hijas de los inmigrantes, es decir entre aquellos que llevan muchos años viviendo entre nosotros o bien han nacido aquí, por lo tanto, tienen la nacionalidad española y son también andaluces, catalanes, gallegos, extremeños, etc....se producen fenómenos de conflicto evidente. Al tradicional conflicto de afirmación personal entre hijos y padres, propio de la adolescencia, se une el conflicto de identidad. Surge de forma marcada, casi siempre después de esa edad crítica que es la adolescencia. Se sentirán miembros de una comunidad a la que están unidos por lazos familiares, pero cada vez de forma más fuerte aparecerán también las nuevas relaciones generadas alrededor del colegio;

relaciones de amistad y compañerismo imbricadas con la sociedad receptora, a la que sienten como suya.

Entre los jóvenes que podemos categorizar, en términos académicos, como de segunda generación, esta cuestión identitaria puede dirimirse de varias formas, pero, evidentemente y por resumir, las posibilidades más marcadas y habituales pueden cifrarse en tres:

- Afirmación identitaria de su identidad de origen. Primarían aquí los espacios identitarios, los marcadores étnicos y religiosos de los padres, de los familiares y de los paisajes imaginados de sus ancestros. Puede llegarse a la no aceptación de la identidad de acogida.
- Afirmación identitaria de su identidad actual. Serían determinantes en este supuesto, al contrario de lo ocurrido en el punto anterior, los rasgos identitarios de la sociedad en la que han nacido y han crecido. En algunos casos, puede llegarse a la negación del origen paterno o materno, e incluso reaccionar con hostilidad a esa pertenencia.
- Identidades múltiples. Siguiendo al ya citado A. Maalouf, se trataría de reconocerse miembro de la sociedad en la que ha nacido, o se siente integrado, sin renunciar a una cierta identidad transmitida por filiación, es decir, por legado familiar con respecto a la cultura de origen. En este sentido Cornejo R. (2007, p. 35) emplea el término “identidades intersiciales”, para referirse a la posibilidad de adoptar la identidad del país de acogida sin renunciar a la afirmación identitaria de la sociedad emisora. Así, esta autora explica que “la sociedad española debe iniciar un proceso de autorrepresentación, en el cual dentro de unos años ser negro y español no sean conceptos excluyentes”.

La resolución del conflicto, en cualquiera de sus versiones, es determinante para llevar a la práctica social el grado de integración y compromiso social del individuo para con la comunidad de ciudadanos, trabajadores, amigos, etc.... en la que se encuentra inmerso, un recorrido en el que la influencia de la escuela es indiscutible.

En no pocos casos, cuando no se desea mantener lazos con la cultura o religión de origen (y aquí sentir estigmatización suele ser determinante), es decir, con el referente cultural de los padres, se opta por parte de muchos jóvenes por una nueva reivindicación conocida como el derecho a la indiferencia, el pasar desapercibido sin que se le relacione con la sociedad emisora para nada, inserto totalmente en la sociedad receptora e identificándose totalmente con ella.

Es cierto que, hasta ahora las reivindicaciones de la población de origen extranjero, en cualquier país, se efectuaban en torno al concepto de derecho a la diferencia. Derecho a mantener costumbre, música, gastronomía, religión, prácticas de socialización, etc. traídas

desde la sociedad emisora hasta la sociedad de acogida. Pero entre la población joven, aquella que desea permanecer y emprender definitivamente un proyecto de vida en esta sociedad, el derecho a la indiferencia se reivindica en la actualidad con mayor fuerza; entendido éste como el derecho a no causar extrañeza, a no resultar diferente a los ojos de los ciudadanos, el derecho a querer ser uno más, anónimo, entre los millones de ciudadanos de España. Pasar desapercibido, ese es el objetivo, pues esto significará no ser ya portador de ningún estigma asociado con ser de fuera, con ser de los otros. La pregunta clave aquí resulta ser esta: ¿Y es esto justo? ¿No es posible concebir la identidad de forma más flexible o moldeable? La respuesta no puede ser simple, pero resulta destacable que, del acompañamiento, y no sólo en la materia de competencia social y ciudadana, que la escuela haga en ese proceso con estos jóvenes podríamos obtener un resultado mucho más positivo en términos de ciudadanía.

El destino de la integración de las poblaciones de origen extranjero en un país se decide en gran medida en la segunda generación. Aquellos que desde su infancia están en contacto con dos, o más, tradiciones culturales distintas. Aquí radicará el éxito del proceso de integración, fundamentalmente en la adolescencia, cuando las y los jóvenes conscientes de esa doble raíz y de sus contradicciones decidan emprender la búsqueda de su propio camino, que cada vez más contempla la posibilidad de unión tanto amical como sentimental con naturales de la sociedad de acogida. En una publicación de las profesoras de la Universidad de Deusto M^a Luisa Setién y Trinidad Vicente (en Ibarrola A. y Firth C.H., 2007, p. 12-/157), se apuntaba que los matrimonios mixtos (entendidos estos como los realizados entre un cónyuge español y otro extranjero) ascendieron en el año 2006 a 24.412 en todo España. Esta cifra, ya en aquellas fechas, representaba un 11,5% del total de matrimonios realizados en ese año. De todas formas, si podemos concluir afirmando que determinadas actitudes son favorecedoras, sin duda, de una conclusión positiva de eso que hemos denominado conflicto identitario.

Así, ayudar a superar el choque cultural es de vital importancia. Como ya hemos mencionado, las y los jóvenes de familias inmigrantes viven este choque entre las realidades de sus padres y la propia realidad de su sociedad actual, su sociedad de referencia entre los y las compañeras del colegio, como un conflicto de identidades. Es necesario para ello arbitrar políticas que favorezcan la inserción de las familias de origen extranjero en las estructuras de participación de los centros: Órganos de Representación Escolar, Asociación de Madres y Padres, Asociaciones de Tiempo Libre, etc... También será necesario posibilitar el sentimiento identitario múltiple. El hecho de que los adolescentes sepan que, a pesar de ser españoles o europeos, pueden manifestar su sentimiento identitario compartido con el de sus familias, ofrece una garantía para no sentirse rechazados. Estamos, así, apostando por una identidad de paz y no por identidades de violencia, esas que A. Maalouf (2001) definiría como “identidades asesinas”, y por lo tanto ampliamos la posibilidad o posibilidades de ser de aquí, pero un ser de aquí de muchas formas.

“Los nacionalismos, los regionalismos, los fundamentalismos, los procesos de purificación étnica proceden más bien de una crisis de identidad que de la aceleración de procesos generadores de alteridad” (Augé, M. 1996, p.11).

Como conclusión de este tercer capítulo, yo diría que este concepto que reivindico de educación intercultural ha de incorporar determinados principios fundamentales que no podemos abandonar (Aguado, 2003). Uno de ellos es que la educación intercultural abarca a todos los miembros de la comunidad educativa, no sólo va dirigida ni es exclusiva de alumnos de minorías sociales, étnicas o culturales. Las aproximaciones actuales toman la diferencia como elemento enriquecedor de la convivencia y no como algo que hay que eliminar o reducir. De ahí que cada vez más se potencie la formación intercultural incluso en centros donde no hay presencia significativa de alumnado de origen inmigrante. Es imprescindible que el/a profesor/a no etiquete ni diferencie al alumnado por el hecho de pertenecer a minorías culturales; este hecho será un primer paso para luchar contra la aparición de estereotipos y prejuicios hacia este tipo de alumnado. Pero con ello, su labor docente no será completa si no es capaz de adaptar su metodología a la diversidad presente en su aula, intentando que su alumnado logre el mayor nivel posible, tanto en su versión de graduados como en la de ciudadanos.

Los grupos más desfavorecidos, entre ellos los inmigrantes, no pueden ser objeto de una acogida asistencialista o meramente caritativa. Pilar Folgeiras Bertomeu (2006), miembro del Grupo GREDI de la Universidad de Barcelona, nos dice que la escuela, aunque se autoperciba como intercultural, incluso con compromisos sociales, debe intentar caminar:

- Hacia la afirmación de la cultura del país.
- Hacia el reconocimiento de la pluralidad cultural dentro del marco escolar.
- Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.
- Hacia una sociedad más justa. Enfoque sociocrítico.
- Hacia un enfoque global.

Si la escuela y las políticas de integración, basadas en un proyecto intercultural, introducen el enfoque sociocrítico, irrenunciable, estarán vacunándose contra los peligros que nos dibujaba anteriormente Manuel Delgado. Se evitaría así la correspondencia entre la división del mundo de lo social en campos entre los que se expresan relaciones de dominio y los esquemas perceptuales y apreciativos que el sistema escolar hace por interiorizar en el a los sujetos que se le confían.

Podemos apostar así, por una efectiva educación intercultural que neutralice ese imaginario social y políticamente hegemónico que substantiviza, desde la misma iniciación escolar (encargada de presentar como naturales las emanaciones que recibe del contexto sociopolítico y económico en que se ubica y al que sirve), las diferencias sociales generación tras generación.

5. La discutida cuestión de la evaluación

“Sin duda, la evaluación tiene que servir para apoyar la mejora de los programas educativos, a nivel de sistema y a nivel de centro, puesto que han de estar al servicio de las necesidades y derechos del alumnado. También tienen que servir para valorar la actuación del profesorado, y el funcionamiento de las instituciones educativas y el sistema en su conjunto. Lo más importante es que estas evaluaciones sean contextualizadas y que aporten nuevo conocimiento, pero sobre todo que tengamos claro para qué evaluamos. Es necesario apoyar y fomentar una cultura de la evaluación” (ISEI-IVEI 2021: p. 9).

Nos preguntábamos anteriormente sobre el concepto de *éxito escolar* y cómo definirlo de una forma convenida. Y este punto nos lleva inevitablemente a revisar uno de los aspectos fundamentales del proceso educativo, como es el de la evaluación. Una cuestión que se ha revelado, después de veinte años, como uno de los puntos débiles de nuestra acogida educativa al alumnado de origen extranjero. Cuántas veces hemos oído quejarse a compañeros y compañeras, de que tras haber alabado durante varios cursos los avances realizados por un alumno o alumna que se incorporó al centro de forma extraordinaria, y con una situación de partida muy frágil, al pasar de etapa educativa y enfrentarnos con el deber de confrontar sus resultados con el currículo, sus contenidos, objetivos, competencias e indicadores de evaluación...el resultado es que ese alumno o alumna en cuestión no supera la etapa educativa y esas alabanzas anteriores se tornan ahora decepción: no supera el nivel requerido.

Ricardo Arana nos refresca la memoria cuando nos dice que “Gracias a nuestro trabajo en el aula, sabemos que los sistemas de evaluación formativa y continua generan mejores resultados que aquellos que se articulan sobre una evaluación final. Sabemos también que los/as estudiantes se identifican y rinden más con este tipo de evaluación. Y sabemos que es más necesario aún en el caso de alumnado de origen extranjero, explicar clara y previamente qué esperamos ante cada actividad formativa. En un plano práctico a nivel de grupo/aula, siempre resulta muy útil trabajar con cuestionarios iniciales y finales, cuestionarios de satisfacción y cuestionarios de evaluación, y posiblemente en esta situación, un uso intensivo de tecnología pueda ayudarnos”.

Sigue este autor, indicando que desde el punto de vista macro, es decir, desde el punto de vista de la estructura del sistema, de la articulación del currículo, también podemos aprovechar esa experiencia para la evaluación. “Fijar la evaluación inicial solo para conocer de forma precisa la situación de partida, y podríamos ahí utilizar medios tecnológicos. Incrementar el feedback con este alumnado para conocer su posibilidad real de implicación en el proceso de aprendizaje.

La apertura a un mayor trabajo en ámbitos en la ESO puede ayudar a que en general, sea más fácil la inclusión del alumnado de origen extranjero y a que la evaluación sea más justa y equitativa. Y también debemos ser especialmente cuidadosos con la evaluación final o calificativa. En este sentido, resulta muy importante diferenciar las dos funciones que tienen los indicadores de logro en la evaluación, la de evaluar contenidos y la de evaluar competencias. Y subrayar, en este caso, aquellas competencias que sean clave para el aprendizaje permanente (Arana, R. 2022).

“Llegué de Marruecos en 2013, con 14 años, era en marzo. No conocía sino el *dariya*. Pero en el instituto una profesora me ayudó mucho, también me ayudaron las monitoras en las clases por las tardes en los locales de *DIGMUN Ceuta*. Al terminar el curso, en junio, era capaz de entenderme con los profesores y con mis compañeros españoles, no podía escribir todavía, pero expresarme sí, podía llevar una conversación. Al curso siguiente mejoré mucho y comencé a escribir. Todos los profesores, profesoras, monitores... todos me decían que mi avance era sorprendente y me animaban mucho. Incluso mis padres, a los que yo contaba que mis profesores estaban muy contentos, estaban muy orgullosos de mis progresos. Pero el último curso de ESO, al finalizar el curso, me pusieron varios suspensos; decían que no llegaba al nivel y que tenía que repetir. Pero si siempre me decían que progresaba muy bien, que era muy inteligente, que me esforzaba mucho... pero al final, suspenso”. (Ahmed)

En numerosas ocasiones, como nos recordaba Francisco Luna en un capítulo anterior, el esfuerzo titánico del alumnado en un aula ATAL, un aula de refuerzo lingüístico²³ o en un aula de acogida termina siendo invisibilizado en aras de lo recogido en la ley, el éxito inicial finaliza convertido en fracaso escolar. Muchos alumnos y alumnas consiguen unas competencias lingüísticas mínimas en el plazo de meses, y unas competencias más que aceptables en el plazo de un curso escolar. ¿no es esto un éxito? Si nos atenemos a los indicadores de evaluación planteados en el Proyecto Curricular de Centro, posiblemente este alumnado no alcance los objetivos mínimos fijados y no por lo tanto ese “éxito” tan sólo refleje un “necesita mejorar”.

Esta cuestión es profundamente desmotivadora para este alumnado y no hemos conseguido arbitrar unas medidas efectivas que superen esta situación de injusticia. Durante años se han implementado adaptaciones en el currículo, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria (las conocidas adaptaciones curriculares). Desde muchos sectores la flexibilización del currículo fue contestada duramente, pero la realidad nos indica que toda

²³ Como recoge Porras Vallejo, R. la legislación andaluza marca que “Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión y expresión de la lengua española así lo aconsejen” (Artículo 5.2. ORDEN de 15 de enero de 2007). Esto que es la excepción, se convierte en lo normal en muchos centros.”...y es aquí donde la apuesta inclusiva se vuelve a desmontar y vuelve a emerger el discurso integrador: el que contempla que unos niños y niñas son más diferentes que otros y vuelve a establecer grados de diversidad, y les otorga un espacio diferente y un currículo diferente y adaptado” (Porras Vallejo, R; García García, M. y Cotrina García, M. J. (2009: p. 13).

adaptación resulta beneficiosa. Se trate de adaptaciones curriculares o de participación en aulas de apoyo o aprendizaje de tareas; el reto estriba en flexibilizar el currículo escolar de tal forma que nos permita ampliar los plazos de evaluación de un alumno de tal forma que la evaluación pueda realizarse unos meses o un curso más tarde. En este sentido la LOMLOE puede presentar novedades interesantes en este campo.

Dimitrinka Nikleva, profesora de la Universidad de Granada y una investigadora con numerosas publicaciones sobre la cuestión de la escolarización de alumnado de origen extranjero, dirige sus opiniones a la práctica de nuestros centros. Así con respecto a los procesos de evaluación, en concreto referidos a las pruebas iniciales para medir competencias lingüísticas, que cuestiona, nos dice que “en cuanto a la evaluación inicial de los alumnos extranjeros, se pretende determinar si superan el nivel B1 en español como lengua vehicular. De no ser así, se elabora un informe individualizado que recomienda su inscripción en un aula ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística) en la comunidad de Andalucía siempre que el centro escolar disponga de la autorización por parte de la Delegación de Educación para crear esta aula”.

A renglón seguido, y haciendo una lectura crítica de los procesos de evaluación en esas aulas añade que “...en ellas se incluyen pruebas sobre vocabulario, lectoescritura, expresión y comprensión oral, cálculo, etc. La prueba de evaluación comienza con un cuestionario inicial traducido a varios idiomas que incluye datos personales y académicos del alumno. El problema es que este cuestionario, la entrevista de acogida y la prueba de nivel de lengua materna son traducciones realizadas con frecuencia por un alumno extranjero del mismo origen quien ha alcanzado un nivel superior a B1, pero aun así no está capacitado para esta labor, por lo que quedan muchos errores en el texto que se entrega a los extranjeros para ser evaluados” (Rico-Martín, A. y Nikleva, D. 2017: p. 163-196).

De nuevo Francisco Luna es rotundo cuando afirma que “fallamos en muchos aspectos: en el sentido y finalidad de la enseñanza básica y obligatoria, en la propuesta curricular, en la desconsideración hacia la profesionalidad docente, en la escasa autonomía escolar, en la rigidez de nuestro sistema para ofrecer itinerarios más flexibles, en la consideración borbica de la titulación y la promoción, etc.”

Resulta evidente, por lo tanto, como nos apunta Fernández Castillo, pensar que debemos introducir cambios en nuestras prácticas y que dentro de los mismos el currículo ha de ser un marco inflexible y adaptable a las necesidades personales de cada alumno/a. Así, el trabajo con este tipo de alumnado, recién llegado o después de varios cursos entre nosotros, nos va a exigir repensar la escuela e implementar una serie de cambios que habrán de ser generados, impulsados y apoyados por las instituciones educativas, familias y entorno. Y estos cambios nos exigirán reinventar un nuevo concepto de currículo académico, más abierto y flexible.

“En primer lugar, este marco habrá de fomentar la capacidad de toma de decisiones en los profesionales del ámbito educativo, así como en la adaptación de metodologías, materiales o sistemas de evaluación, por ejemplo. En segundo lugar, es imprescindible abandonar una visión centrada en los déficits y problemas del alumnado de origen inmigrante, donde se sitúa exclusivamente en él el origen de sus dificultades relacionadas con su adaptación al contexto educativo o su rendimiento académico. Posiblemente habrán de considerarse de forma primaria, factores externos, de carácter eminentemente contextual, social y cultural, como las causas de las dificultades presentes en estos alumnos. Pero, además, tales variables habrán de ser también primordiales a la hora de poder poner en funcionamiento intervenciones psico-educativas eficientes. El hecho de entender las necesidades educativas especiales como algo interactivo, nos hará buscar respuestas en el entorno social y escolar y no sólo en el propio déficit o problema del alumno. En tercer lugar, habrán de ponerse en marcha sistemas de atención a la diversidad que impliquen estrategias de refuerzo educativo, presencia de un equipo interdisciplinar (incluyendo por ejemplo profesionales especialistas en lenguaje y multiculturalidad, soporte psicopedagógico, maestros de apoyo, etc.), programas de garantía social, etc. Está claro que las ayudas psico-pedagógicas oportunas tendrán que implicarse en los ámbitos docentes multiculturales en toda su extensión”. (Fernández Castillo, A. 2010. P. 3 y 4)

He mencionado, como marco esperanzador, la LOMLOE, pero ciertamente está por ver cómo se desarrolla la ley y también cómo llega a las distintas autonomías y, finalmente, a las estructuras de los centros. Ricardo Arana se manifiesta prudente al respecto cuando comenta que La LOMLOE sí representa una oportunidad necesaria y que resulta alentador que la nueva ley educativa reclame desde el principio la equidad, la inclusión y la accesibilidad universal como principios de la educación. Pero al mismo tiempo dice “...desconfío de que la lectura que se haga desde los niveles autonómicos, que son los que van a concretar la misma con su acción legislativa y gestión cotidiana, vaya siempre en la misma línea. Y no solo por la distinta composición ideológica de muchas administraciones, sino también por la insuficiente comprensión de lo que tenemos delante”.

Si mencionamos un marco de referencia, en mi opinión irrenunciable en la actualidad, como son los ODSs²⁴, debiéramos fijar nuestra atención en el Objetivo de Desarrollo Sostenible N.º 4. Es precisamente el objetivo que nos habla de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Como vemos este marco referencial debiera de incluirse en nuestros currículos educativos (en el seno de cada comunidad autónoma y en el del conjunto de España), en los currículos de centro, en los de etapa educativa, en los proyectos educativos de centro y, cómo no, en nuestras prácticas educativas.

²⁴ Objetivos de Desarrollo Sostenible impulsados y acordados en el seno de la ONU en 2015. <https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

¿Cuántas veces se plantea en el seno de un claustro o en una reunión de evaluación si nuestras prácticas docentes, nuestras pruebas de evaluación, nuestras adaptaciones o nuestros planes de mejora tienen en cuenta este objetivo? Me temo que la respuesta no sería tan del agrado de todos. Y es que no sólo nuestra forma de enseñar, sino también nuestra forma de evaluar no resulta muchas veces favorecedora de igualdad, más bien resulta una forma de selección, no por méritos o esfuerzo (y aquí un porcentaje elevado de nuestro alumnado de origen migrante obtendría el sobresaliente) sino por nivel de consecución de objetivos, más que por el de competencias. Y de esta manera no generamos igualdad, sino muy al contrario, perpetuamos desigualdades sociales e inhibimos posibilidades de nuestro alumnado, ese mismo alumnado marcado de salida por un “hándicap” que tendemos a obviar.

Y es que un sistema educativo realmente favorecedor de inclusión social no puede convivir con un deseo de acercarnos más a la solidaridad, a la justicia y a los DDHH mientras mantiene estructuras y prácticas docentes o evaluadoras tradicionales desde el S. XIX. Realmente hemos de superar esa tensión evidente entre nuestro proyecto educativo de centro y nuestras prácticas reales.

“...el tema de la diferencia es hoy omnipresente. Es cierto que se constata, a escala mundial, una progresiva homogeneización de las sociedades, impulsada por la ciencia y la tecnificación, la economía de mercado, los hábitos de consumo, la burocracia, los medios de comunicación, la movilidad geográfica y, a nivel ético- jurídico, por la referencia a los derechos humanos. Pero no es menos cierto que, en tensión conflictiva con esta tendencia, y junto a la denuncia de lo que tiene de generadora de opresión y desigualdades, se afianza la tendencia contraria: nacionalismos, afirmación de identidades específicas, vuelta a las raíces, feminismo de la diferencia, etc....con lo que, si las diferencias entre sociedades han podido disminuir, la presencia de grupos con identidades específicas en el interior de las sociedades y los estados, aunque con contornos más difusos y móviles parece aumentar. Decíamos que tal choque de tendencias es fuente de conflictos, que se expresan de diversos modos en la dinámica social. Aquí nos va a interesar en especial la vertiente ética de esta conflictividad, que podría concretarse en el reto de tratar de impulsar aquella diferencia que no es desigualdad y aquella universalidad que es liberadora y que no es destrucción de la particularidad” Xabier Etxeberria (2000: p. 11).

El ámbito de la educación no puede ser ajeno, como no lo son el resto, a estas tensiones entre la reivindicación de igualdad y la realidad de desigualdad, más aún en estos momentos de profunda crisis social y económica generada por la pandemia de la *Covid 19*. Entender que nuestro alumnado más desfavorecido, y el alumnado de origen extranjero lo es en proporción significativa²⁵, sus circunstancias de llegada y también su proceso de integración en la

²⁵ Se ha extendido, en mi opinión, un concepto de la educación intercultural un tanto “Disney”. Ese que observa la diversidad cultural como un bazar multiétnico y exótico, el mismo que transforma el colegio en una especie de Port Aventura de las culturas. Una visión profundamente simplista de la situación que ha empujado a muchas de

sociedad española, se ven transversalizados por su situación laboral, migratoria, familiar, de género, de desencuentro cultural ha de ser una competencia fundamental en el desarrollo profesional de profesores y profesoras.

“Un sistema educativo se considera equitativo cuando es capaz de atenuar las desigualdades socioeconómicas existentes en la población de tal forma que ofrezca a su alumnado una igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad y garantice que su rendimiento académico venga determinado por su esfuerzo y capacidad, independientemente de su país de origen, de su sexo, y de su contexto social, económico y cultural” (ISEI-IVEI 2021).

El hecho de que me haya centrado en la idea de que es necesario replantear nuestras evaluaciones, referidas al proceso que se sigue en los centros escolares, no significa que debamos olvidar otros muchos indicadores que pueden complementar nuestra evaluación de aula, de nivel, de ciclo, de etapa o de centro. Por lo tanto, cruzar ciertos datos tanto de evaluación diagnóstica propia de cada comunidad, como de evaluaciones internacionales: PISA, PIRLS, TIMSS, PIACC... debiera ser una importante tarea para los departamentos de orientación de los centros, encargados de transmitir y traducir a la realidad del centro los indicadores a subrayar. Esto, que parece una obviedad, no lo es tanto en nuestros centros educativos constreñidos al máximo por cumplir con los contenidos y objetivos y desatendiendo otros aspectos como es una correcta evaluación, esa que tenga en cuenta el éxito y esfuerzo del alumnado no sólo por la consecución de unos objetivos. Así, estas evaluaciones externas constituyen una perspectiva de análisis complementaria a la que se obtiene del análisis de los resultados académicos internos que cada año realiza el servicio de inspección central de cada departamento o consejería autonómica., cuestión esta fundamental en la elaboración de planes de mejora a posteriori.

“Debemos medir la eficacia de nuestro sistema educativo para conocer su capacidad de educar a un coste razonable, favoreciendo el desarrollo integral de todo el alumnado. La equidad del sistema precisa, además, abordar en qué medida la escolarización y sus beneficios se distribuyen de manera equitativa en el sistema. La evaluación también debe ocupar un lugar prioritario en los centros educativos: evaluar los procesos educativos y buscar la mejora continua con el fin de responder a las necesidades del alumnado, la organización de los centros, el clima escolar y las condiciones del profesorado. Las instituciones educativas tienen que ser espacios de reflexión para la toma de decisiones, siempre para asegurar el progreso del alumnado y la calidad del sistema. Sin embargo, la calidad es un concepto profundamente complejo donde conviven diferentes variables que condicionan el proceso de la evaluación. Precisamente por su complejidad no se debe limitar a mirar solo los resultados; se deben considerar los contextos en que éstos se sitúan, la valoración de los recursos con que se realizan, y otras variables situadas y contextuales que inciden en un análisis global. Hacer públicos todos estos datos del Sistema Educativo Vasco es un compromiso con el propio

nuestras familias a la inmigración y la misma que encuentran en nuestra sociedad: pobreza. Obviarlos es contribuir a la folclorización del concepto de educación Intercultural.

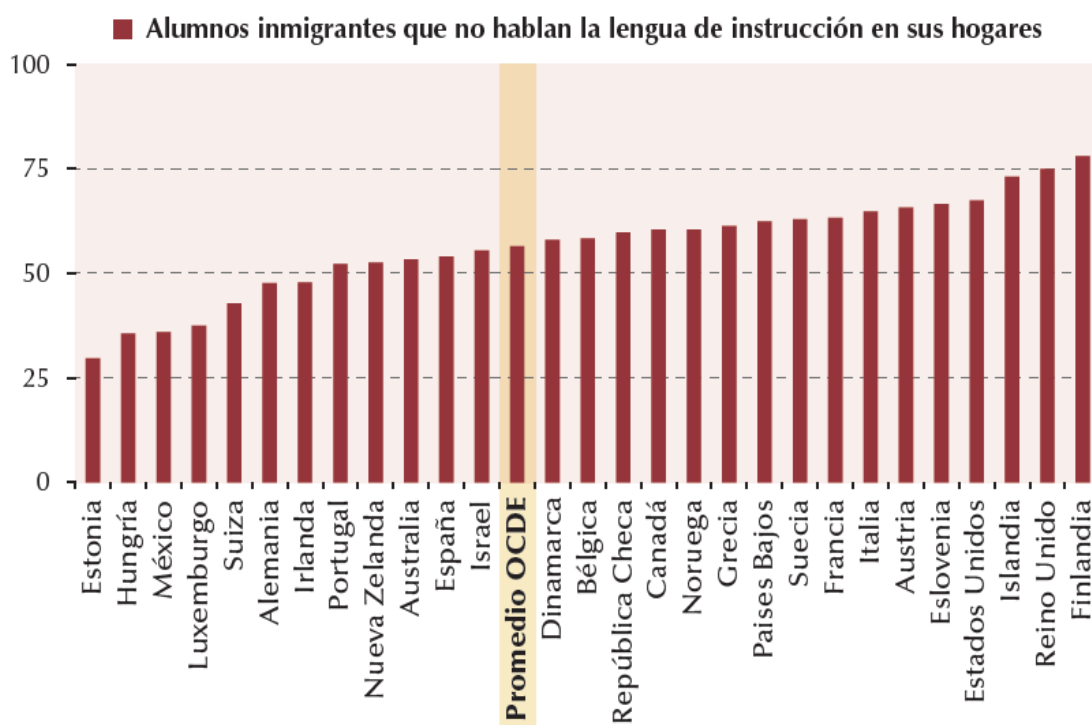
sistema y con la ciudadanía. Es un paso adelante con la transparencia, y con la capacidad de pensar en lo que somos y en lo que estamos haciendo. Es reconocer dónde estamos y ayudar a reflexionar hacia dónde queremos ir” (ISEI-IVEI 2021: p. 7 y 8).

Dimitrinka Nikleva, desde la realidad educativa de Andalucía, reconoce la buena disposición del profesorado, pero reconoce también que tan sólo con ello no es suficiente y apunta un déficit significativo en la formación específica para enseñar español, como así mismo las lenguas oficiales de algunas comunidades: “La buena voluntad de los profesores y el agradecimiento de los alumnos están más que demostrados, pero si tuviéramos que hacer una reflexión orientada a la mejora de estas aulas, en primer lugar, apuntaríamos a la falta de suficiente formación lingüística específica para enseñar el español como segunda lengua o extranjera. En las universidades andaluzas los planes de estudio en las titulaciones de los futuros docentes demuestran de sobra esta carencia. Los contenidos relacionados con esta formación son escasos y normalmente se imparten en asignaturas optativas. Aun así, predomina la formación sobre diversidad cultural y educación inclusiva en detrimento de la formación lingüística específica para la enseñanza de la lengua y la cultura españolas a extranjeros” (Rico-Martín y Nikleva, D. 2017: p. 163-196).

Uno de los desfases que hemos mencionado se refiere al esfuerzo realizado por el alumnado migrante por adquirir las competencias lingüísticas mínimas exigidas y la falta de correspondencia en la evaluación de este alumnado. Esta realidad se plantea en las comunidades autónomas en las que la lengua vehicular de la escuela y la lengua de socialización es la misma, nos referimos al español. Pero esa circunstancia puede complejizarse aún más, entendiendo complejidad como reto enriquecedor, en las comunidades autónomas, o en las realidades lingüísticas diferentes dentro de cada CCAA, que utilizan otra lengua oficial, Esto nos lleva a las realidades de muchos centros en los que la lengua vehicular del colegio o instituto y la lengua a utilizar en la práctica diaria no son las mismas.

Muchos/as docentes se preguntan cómo compaginar el debido respeto por el marco lingüístico y la necesidad de ser flexibles con respecto a al juego, siempre interesante, entre lengua materna, lengua de socialización y lengua vehicular en los procesos de refuerzo lingüístico con alumnado de origen extranjero. Realmente estas situaciones, que en la actualidad no podemos definir ya como novedosas, nos plantean serios interrogantes y nos invitan a pensar sobre la posibilidad de que nuestras prácticas en autonomías y centros con un planteamiento de inmersión lingüística puedan generar, muchas veces por intereses políticos explícitos y en otras, las más numerosas, por desidia, una mayor discriminación (una forma también de violencia estructural), teniendo en cuenta la importancia de la comprensión oral y escrita en el desarrollo del resto de competencias.

Portes y Rumbaut (2001, p. 53-115) se refieren a la posibilidad de aculturación desde las políticas de bilingüismo, y por lo tanto, y para no destruir el pretendido itinerario intercultural, es necesario (desde la despolitización de las lenguas) tener sumo cuidado, y respeto, para hacer convivir sin tensionamientos excesivos la lengua vehicular de la escuela, con la lengua de socialización del entorno y con la lengua materna.



Fuente: PISA IN FOCUS, 2012: p. 2.

Es un tema delicado y, precisamente la cuestión de la inmersión lingüística se ha visto envuelta últimamente en una polémica no exenta de intencionalidades políticas de variado signo. Por ello hemos pedido su opinión a un experto reconocido como es Francesc Imbernon. Opina este catedrático de la UA, que es necesario recordar que la escuela debe tener un dispositivo organizativo y curricular necesario que garantice la máxima eficacia en la enseñanza y la incorporación más normalizada posible de este alumnado al currículum escolar partiendo de su lengua materna para ir integrándolo en la segunda lengua (que debería formar parte del proyecto lingüístico). Cree Imbernon que lo importante, en un principio, es la comunicación en la escuela, que es más importante que el lenguaje, y contar, idealmente, con un profesorado de apoyo, e ir gradualmente integrando la segunda lengua en las relaciones y en el proceso educativo. Y partir de ellos, de su realidad. Se aprende más por el contexto que en el aula.

“La lengua del territorio. Recordemos que ya en 1954 la Unesco nos decía que en los países plurilingües puede plantearse la necesidad de unificar política y culturalmente el Estado y de ahí la adopción, como medida política, de una de las lenguas vernáculas del país como lengua

oficial. Y afirmaba que a veces incluso lenguas bien desarrolladas encuentran obstáculos por razones políticas. Y también argumentaba que en algunos países las normas de la educación suelen estar estrechamente vinculadas con la política y sufren las consecuencias de los cambios de administración. Demostraba que la imposición de una lengua, especialmente si se posterga la lengua materna, puede dar origen a disturbios políticos, y puede suceder lo mismo al demostrar preferencia por una de las lenguas vernáculas con relación a otras de igual o mayor prestigio social. Es un debate histórico, pero de cariz más político que educativo.

El cambio que se propone en la ley es confirmar lo que se hace desde hace años en algunas comunidades y todo seguirá igual excepto las batallas políticas y jurídicas que deberían acabarse desde un punto de vista educativo y de respeto democrático. Si analizamos legislativamente vemos que el castellano como lengua vehicular lo introdujo la *ley Wert* en la anterior y denostada ley y que no aparecía en ninguna ley de educación anterior, y, en el caso de Cataluña, ya lo dice la ley (LEC) catalana de 2009. Por cierto, hay un artículo que dice que “todos los niños de Catalunya, cualquiera que sea su lengua habitual al iniciar la enseñanza, deben poder utilizar normal y correctamente el catalán y el castellano al final de sus estudios básicos”. Se ha de remarcar que las Administraciones han de garantizar el derecho a los alumnos a recibir enseñanza en castellano, como indica la Constitución (ahí puede haber un problema posterior cuando hay tantos cambios de Gobiernos ideologizados en la educación y la interpretación de “las Administraciones”). Recordemos que el consenso de las lenguas que existió en la Transición se rompió en los años noventa con la beligerancia contra la normalización lingüística del Partido Popular, creando un imaginario social de que no se aprendería la lengua castellana y que se utilizaba la lengua como arma de nacionalismo. Cosa errónea cuando se analizan los sondeos políticos y diputados en los Parlamentos.

¿Qué pasa en las comunidades autónomas que tienen dos lenguas como en Cataluña y otras comunidades? Aquí existe una inmersión en catalán que, nadie puede negar que ha funcionado bien, dejando de lado las posturas extremistas y electoralistas de que ha provocado más adoctrinamiento. Una sentencia del Constitucional de 2018 obligaba a ampliar un 25% las horas en castellano y otra de 2019, en la que se avaló la enseñanza en catalán siempre que se garantizara el dominio del castellano, que no hay duda de que se garantiza. Otra cosa es que se cumplan las sentencias y las leyes *stricto sensu*.

Seguro que continuará siendo una polémica utilizando el argumento del pequeñísimo tanto por ciento de familias que piden el castellano y la polémica con lo que dice la Constitución en su artículo 3. Pero nadie duda que en todas las autonomías se cumple que todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla, ya que el contexto es muy importante para la lengua y se vive mucho en lengua castellana, solo hace falta mirar diarios, televisiones e ir a pasear, en autobús o metro. Y recordar que las pruebas externas por diversos organismos nos dicen que los alumnos catalanes se sitúan por encima o igual, depende del organismo evaluador, de la media española en conocimiento del castellano y que la lengua vehicular no les perjudica en su aprendizaje (en expresión y comprensión oral y escrita del castellano, un nivel superior al de muchas comunidades autónomas que cuentan con el castellano como lengua vehicular). Y eso sí que es importante. Pero es verdad que la guerra política, más que

lingüística, educativa o sociocultural, queda abierta. Siempre lo han sido, en este país, las lenguas una confrontación. No hay nadie en Cataluña que no sepa y domine el castellano y eso que se llevan 37 años de inmersión.

En 2020, la directora general de la Unesco dijo en el Día Internacional de la Lengua Materna que las lenguas maternas son una fuente de inclusión social, innovación e imaginación. También infunden vida a la diversidad cultural y son instrumentos de paz. O sea, son un factor, en nuestro contexto del siglo XXI, de integración y cohesión fundamental. Miremos el tema desde un punto de vista educativo y social” (Imbernón, F. 2020).

En otro contexto, en el del País Vasco y Navarra, Ricardo Arana nos previene contra los mecanismos lingüísticos que pueden generar, aun esgrimiendo el respeto a la diversidad, mayor desigualdad.

“...cuando el registro oral en el entorno familiar del alumno o alumna es pobre y su acceso a la literatura es difícil, la vinculación con la lengua de instrucción es escasa, y la capacidad familiar de seguir el aprendizaje del estudiante, detectar eventuales problemas de rendimiento y ayudarlo extraescolarmente para su resolución no existe, se produce un freno a la labor de la escuela. Por el contrario, cuando hay un rico lenguaje oral en el entorno familiar y se posibilita un acceso fácil a la literatura, se conoce el entorno cultural en el que se desarrolla el proyecto educativo del centro, y la familia puede seguir el proceso instructivo, detectar posibles problemas y apoyar la resolución de los mismos de forma extraescolar, el aprendizaje escolar se acelera. En todos estos aspectos, la renta y la vinculación con la lengua de instrucción juegan un papel fundamental. Por ello, a mayor ISEC, renta y cercanía al euskara, mejor resultado en el modelo lingüístico de inmersión (Mod. D). Esta es una cuestión reiterada desde largo tiempo. El propio ISEI-IVEI había advertido que pese a ser el euskara la lengua de instrucción, no se podían esperar los mismos rendimientos en dicha lengua en el alumnado que la tiene más presente en su entorno más próximo y su situación socioeconómica y sociocultural es más favorable, que en quien se encuentra más alejado y en situación más desfavorecida. Pese a ello, se mantiene una estrategia que no pone en su centro al alumno o a la alumna y no tiene en cuenta su situación, lo que facilita que los aprendizajes sean condicionados en mayor medida por estos factores externos” (Arana, R. 2022: p. 7).

Siguiendo con la cuestión del aprendizaje y evaluación de las competencias lingüísticas en comunidades con dos lenguas oficiales, Ricardo Arana, nos recuerda, reivindicando la flexibilidad, que es posible avanzar en igualdad real y altos rendimientos, y en ese sentido, las políticas que se siguen con la lengua de instrucción son determinantes en el éxito o fracaso educativo porque nuestro conocimiento se produce o se transmite en esa lengua.

Así, los resultados de aprendizaje sorprendentemente bajos pueden ser el reflejo de políticas de lengua de instrucción inadecuadas, mientras que por el contrario las políticas de lengua de instrucción adecuadas facilitan el aprendizaje y han de ser modelos que seguir²⁶.

“Naturalmente que no somos el único lugar del mundo en donde se han seguido políticas equivocadas de inmersión ignorando el carácter bilingüe de la población a la que se aplican. Pero esas “políticas del only” (póngase la lengua que se quiera y escríbase en el idioma que se prefiera) han fracasado reiteradamente, y han sido reemplazadas ya, o lo están siendo, en esos lugares. Sin embargo, ¿por qué se conservan aquí esas prácticas contra toda apoyatura científica y no se revisan, pese a los datos empíricos en contra? ¿Por qué se sostienen y, por ejemplo, se retrasa a la mayoría de alumnado castellanohablante varios años incluso la mera enseñanza de su lengua, descartando los beneficios que acarrearía para su desarrollo completo, para el dominio de ese primer idioma e incluso también para el aprendizaje del euskara? ¿Por qué se realizan apoyos imprescindibles en áreas no lingüísticas a alumnado que no domina suficientemente la lengua vasca exclusivamente en dicha lengua?

Estamos generalizando de facto una única estrategia, e incluso nos planteamos generalizarla de iure, pese a que los estudios internacionales señalan que “es muy poco probable que un solo enfoque o método educativo sea eficaz para todos los estudiantes, dada la diversidad de antecedentes, recursos y desafíos que traen al entorno de aprendizaje y retos propios, tanto culturales como pragmáticos. El carácter minoritario de la lengua vasca no puede valer como excusa para obviarlos, y la necesidad de extender su conocimiento no es una razón ni justa ni eficaz. De hecho, en Euskadi, durante los últimos años, el conocimiento del euskara en la educación vasca no avanza a un ritmo deseable pese a que este idioma es la única lengua de instrucción para la mayoría del alumnado y la exposición al mismo llega a ocupar aproximadamente el 70% del tiempo lectivo.

Ni hay una única estrategia para enseñar varias lenguas de forma eficaz a todo un alumnado que es plural y diverso, ni un único modo de ser bilingüe (tampoco de ser monolingüe). Y con todo, permanecemos formalmente encadenados a un mito: que la persona bilingüe debe tener un conocimiento igual y perfecto de dos idiomas, aunque quizás solo una pizca de ellas (“a sprinkling of bilinguals”) pueda tener igual y perfecta fluidez en ambos...En consecuencia, nuestros estudiantes son enseñados, exigidos y evaluados bajo el criterio de una idealizada persona hablante monolingüe de castellano y una hablante monolingüe de euskera igualmente idealizada, pese a entornos sociolingüísticos distintos, y a que las investigaciones más recientes certifican la imposibilidad de considerar a las personas bilingües como un simple resultado de la teórica suma de dos monolingües... Este fracaso de una estrategia monolingüe en una comunidad bilingüe, y crecientemente plurilingüe, como la nuestra no es extraño a la investigación más reciente en el ámbito internacional. Por el contrario, también se ha comprobado internacionalmente, y de forma reiterada, que los denominados programas de

²⁶ Ver Informe PIRLS. informe PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY (PIRLS) es un estudio muestral de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement que evalúa quinquenalmente la comprensión lectora del alumnado.

inmersión bidireccional, duales o de doble inmersión y programas multilingües, que tienen en cuenta la lengua del entorno más próximo del estudiante y la otra lengua que se pretende enseñar, pueden beneficiar el rendimiento en lectura en ambas lenguas y en otras áreas del currículo como matemáticas o ciencias en el alumnado de la enseñanza básica...

Por consiguiente, la solución de ampliar el conocimiento de euskara y de mejorar al mismo tiempo los resultados en todas las demás competencias, esto es, de facilitar el éxito escolar en lugar de acrecentar obstáculos, no pasa por incrementar sin límite la exposición escolar a uno de los idiomas, olvidar el tratamiento integrado e integral de las lenguas y reforzar únicamente un área, o menos aún, por expandir o implantar un único modelo lingüístico jerarquizador y excluyente, sino por crear un nuevo marco, un marco bilingüe o plurilingüe en el que, a diferencia del anterior, sean bilingües o plurilingües todos sus componentes” (Arana, R. 2022: p.15-209).

Arana, nos hace alguna recomendación al respecto; ideas que pueden servir en comunidades en las que existe una lengua propia, evidentemente una riqueza a proteger, como es el caso de Cataluña, País Vasco y Navarra, Valencia, Baleares, etc. En su opinión sería interesante apostar por:

- Un marco plurilingüe, en el que las lenguas que se enseñen sean objeto de estudio e instrumento de generación y transmisión de conocimiento.
- Un marco común pero flexible, que proporcione autonomía a los centros y facilite la decisión informada de las familias.
- Un marco más justo, donde el entorno sociolingüístico y socioeconómico inicial del alumno o la alumna no condicione el éxito de sus aprendizajes.
- Un marco más eficaz, que tenga en cuenta todos los resultados de aprendizaje y el desarrollo integral del alumno o alumna.
- Un marco más dinámico, donde se desarrollen múltiples estrategias

La cuestión de la evaluación, como hemos visto, y no sólo en lo referido a la evaluación de competencias lingüísticas, resulta de importancia vital en los procesos académicos y de socialización de nuestro alumnado. Por ello es necesario establecer cambios, no caprichosos, sino basados en la realidad del centro. Y uno de los mismos, a fuerza de parecer reiterativo, es que tengamos en cuenta cuestiones como el trabajo y esfuerzo del alumnado, desde su escolarización inicial hasta las pruebas finales; es decir que no basemos nuestra calificación tan sólo por los conocimientos demostrados o la consecución de unos objetivos.

“Y les digo esto porque, si yo no estuviera ciento por ciento convencido del acierto de la expresión *Cambiar es difícil, pero es posible*, no estaría aquí ahora. Por supuesto, desde el punto de vista de lo que representa humanamente para mí estar con ustedes aquí ahora, habría venido más allá de cualquier otra circunstancia. Pero si no existiera este trasfondo mayor de mi

vínculo afectivo con el organismo y no necesariamente con cada uno de ustedes —puede ser que no los conozca—, yo no tendría que venir aquí. Y sobre todo no debería ser docente si no estuviera absolutamente seguro de que cambiar es difícil, pero es posible” (Freire, P. 2005).

Francisco Luna, con respecto a la inflexibilidad que en ocasiones manifiesta el sistema, nos dice, de forma rotunda, que “tenemos un currículo completamente sobrecargado, que todavía no ha sido capaz de dar pasos sustantivos hacia un enfoque competencial, a pesar de que las competencias surgieron en los años setenta y están presentes legalmente desde 2006. Tenemos una desconfianza muy profunda en la falta de profesionalidad y en el conocimiento de nuestros docentes, por eso se les señalan currículos infinitos en los que se concreta todo lo que hay que enseñar, dificultando, cuando no impidiendo, procesos de enseñanza-aprendizaje más innovadores y que busquen un aprendizaje más profundo y menos superficial. Tenemos un sistema educativo que solo tiene un instrumento que muestre el éxito escolar: la titulación de graduado en secundaria, sin la cual no hay posibilidad de continuar en el sistema reglado de formación”.

Son muchos los que coinciden en el diagnóstico, y yo me incluyo. Resultan evidentes esos indicadores de alarma, y varios han de ser los ámbitos que debieran ser susceptibles de modificación: flexibilización del currículo, cambios en la evaluación, confianza en el profesorado y formación y acompañamiento para él, etc.

Así, Ricardo Arana, recupera esta misma idea de necesidad de una “evaluación procesual” más que cuantitativa. Y en este sentido nos recuerda que hay una idea que hemos perdido en nuestra evaluación procesual, aquella que expresaba si el alumno o la alumna progresaba adecuadamente o, por el contrario, necesitaba mejorar. “Quizás en el caso de alumnado con un proceso de escolarización ordinario, esa forma de formular su situación de aprendizaje no aporta demasiado, pero en este caso más claramente, resulta útil recordar esa filosofía que había detrás de dichas explicaciones calificadoras. Estamos ante un alumnado que precisa una evaluación mucho más dinámica, es decir, es tan importante saber si avanza o se ha detenido en su proceso de aprendizaje, como saber si ha superado un determinado nivel”.

Varias propuestas se podrían perfilar, de cara al futuro, esperando que la nueva Ley de Educación y también la flexibilización del currículo para este alumnado tan necesitado de adaptaciones curriculares, y no sólo en cuestiones de competencia lingüística, puedan favorecer procesos de evaluación mucho más justos. Entre ellas, podríamos apuntar:

- Se ha de mejorar el acompañamiento en las transiciones educativas, proporcionar itinerarios más inclusivos y finalmente flexibilizar las evaluaciones. Estas cuestiones aparecen como dos de los desafíos más importantes para que la escolarización resulte favorecedora de éxito escolar y de integración social de los jóvenes de origen extranjero.

- Es necesario fomentar entre todo el profesorado esa función tutorial necesaria (no solamente para el tutor de un aula o grupo) que complementa su trabajo en un área concreta de conocimiento. De esta forma se podrá incidir en la necesidad, de partida, de mantener altas aspiraciones educativas (CIDOB 2018) o expectativas de éxito todos los alumnos/as, todos, también para el alumnado de origen extranjero.
- Los equipos directivos y los departamentos de educación han de insistir entre el profesorado, recordando que para el alumnado más vulnerable la percepción de apoyo por parte del profesorado a lo largo de la escolarización reduce el riesgo de bajas calificaciones, de fracaso y de abandono escolar temprano.
- Hemos de repensar las medidas compensatorias actuales, claramente insuficientes, para evitar la influencia negativa que “mecanismos sociales indirectos” ejercen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los de evaluación de este alumnado. Precisamente el trabajo del CIDOB (2018) evidencia la importancia clave del apoyo de los docentes y de los recursos educativos no selectivos y adecuados, así como el asesoramiento sostenido para prevenir las barreras y brechas que conducen al desaliento y la desconexión académica de los y las jóvenes inmigrantes.
- Resulta inaplazable la creación de itinerarios educativos y de sistemas de evaluación más inclusivos, tanto hacia la educación secundaria superior como hacia los ciclos superiores de formación profesional. Y ello junto con un acompañamiento activo en la transición son las estrategias más adecuadas para prevenir el abandono escolar prematuro de la educación entre los jóvenes, en general, y entre los jóvenes de origen extranjero, en particular. Esto permitiría combatir su invisibilidad y naturalización, haciendo realmente de la escolarización una herramienta para la integración social.
- La evaluación externa puede marcar “lo importante” y ayudarnos a detectar ciertos ámbitos de mejora en nuestras prácticas docentes. Analizar los datos de la evaluación externa y proponer planes de mejora es una estrategia fundamental, pero quedaría incompleta sin que ello nos llevara a cambiar, ajustándolo a la realidad y diversidad del alumnado, nuestra forma de evaluar.

6. Educación para la inclusión. Retos de futuro

Hemos de tener mucho cuidado, como hemos comentado ya, con no confundir diversidad con desigualdad. En muchas ocasiones, cierta obsesión mórbida por marcar la diferencia no consigue sino ocultar un resultado negativo como es el de contribuir a agrandar, aún más, las desigualdades entre ciudadanos/as, a marcar auténticas “trincheras de ciudadanía”. Debíamos acordar por lo tanto esa “ética de mínimos” que reivindica Xabier Etxeberria (2000: p. 75), también en nuestros claustros, en nuestros seminarios, en nuestras sesiones de evaluación, para hacer de la adaptación curricular, de las prácticas cooperativas o colaborativas, de las evaluaciones continuas (y no tan sólo de partida y finales) y por lo tanto de la flexibilidad, que no del “laissez faire”, una realidad en la escuela.

“Y es que resulta imperioso llegar en la comunidad educativa a acordar como docentes, a asegurar unos mínimos que nos permitan ofrecer al alumnado mayor equidad sin olvidar su diversidad. “...unos mínimos universalizables, que, en condición de tales, todos los seres humanos debiéramos aceptar... esos mínimos indican así el mínimo moral común que se propone para la humanidad, que no es fruto de consensos superficiales o autoritarios sino de expresión de la maduración ética de la misma” (Etxeberria, X. (2000: p. 75),

El profesorado ha de ser consciente de que respeto a la diferencia, la aceptación de la diversidad social nunca podrá ser tal si no lo es desde la aceptación también de la “interdependencia de los individuos”. Mi derecho a la diferencia, por lo tanto, ha de ser confrontado con los derechos de los demás y evaluado desde los criterios de “bien común” e “igualdad de oportunidades”. Si no se aborda así, el respeto a la diferencia se convierte en mantenimiento de la desigualdad, resultando una trampa, quizás propia del pensamiento relativista, pero nunca de una visión democrática de la educación.

Ya hemos mencionado que los procesos de seguimiento y atención individualizada son muy importantes, y así lo evidencian las prácticas de éxito. No obstante, creo necesario que el acompañamiento, realmente asesoramiento desde ese carácter coproductivo de la ayuda, para con este alumnado, en parte significativa muy vulnerable, debe reinventarse hacia otro tipo de acciones. Acciones, por cierto, de las que no debe quedar excluido el alumno y la alumna como agente asesor o acompañante. Y es que contar también con los y las alumnas (co-investigadores), como resalta Nieto Cano (2006. P. 89) es hacerles partícipes de la toma de decisiones en sus procesos educativos, además de retroalimentar su papel de intervinientes en los mismos, incluso en la evaluación de los impactos de su participación.

“Buena parte de los servicios de asesoramiento directos podrían ser categorizados como de ayuda, pues al hacer algo para que un destinatario, el agente resuelve un problema, satisface una necesidad o, cuando menos, le aconseja cómo hacerlo. ¿Es esto asesoramiento? Podemos convenir en que sí, pero reconociendo que adquiere un sentido muy limitado. El asesoramiento,

digamos auténtico, lo es tanto por el fin que persigue como por el medio de alcanzarlo. coadyuvar o contribuir a la consecución de esa ayuda. Por ello la condición necesaria del asesoramiento es que se articule y se exprese como una interacción que presta acompañamiento y cooperación en sí misma, lo cual entraña una potencialidad añadida. Propiciar el aprendizaje activo y la capacitación para afrontar problemas similares” (Nieto Cano, J. M. (2006: p. 79).

Durante estas dos décadas se ha utilizado profesorado y clases complementarias; quizás se podría decir que se ha abusado de clases de apoyo tradicionales. Bien, es momento de cambiar y, en este sentido, las aulas de apoyo y refuerzo han de plantearse incluir la enseñanza on-line. Son numerosos los proyectos de éxito que han ofertado este tipo de apoyo y acompañamiento a alumnado de origen inmigrante. Si bien es cierto que esto exige también terminar con la brecha digital entre el alumnado.

El diario El País se hacía eco de una experiencia de este tipo, desarrollada en centros de Madrid, Lleida y Barcelona, con alumnado desfavorecido (El País, 20-9-2021). En el mismo se detalla como estas tutorías on-line han favorecido un 30% más de aprobados en matemáticas. Señalan los impulsores de este programa, titulado “Menttores” y diseñado por *think-tank EsadeEcPol* y la ONG educativa *Empieza por Educar (ExE)*, que durante ocho semanas, en el último trimestre del curso 2020 ofreció tutorías online en grupos de dos alumnos/as en 18 centros públicos y concertados ubicados en barrios desfavorecidos de Madrid capital, Barcelona y Lleida. Las clases se centraron en reforzar los contenidos de la asignatura de matemáticas y en proporcionar herramientas socioemocionales (relacionadas con la motivación o las rutinas de trabajo) a alumnos de primero y segundo de la ESO. (de 12 a 15 años). Además del tanto por ciento de éxito en matemáticas, también se redujo la repetición 8,9 puntos (un 75%) y un 31% más se mostró proclive a continuar sus estudios de bachillerato (reduciendo así el abandono escolar)²⁷. Si a este tipo de apuesta, le añadimos también apoyo por parte de familias, comunidad estaremos generando un interesante capital social, el mismo que se ha demostrado es una magnífica herramienta de inclusión social.

Preguntado al respecto un profesor de larga trayectoria como maestro, durante muchos años director de un colegio público y en este momento asesor en el Centro de Innovación Educativa del Gobierno de La Rioja, Iñigo Beristain, señalaba directamente la importancia de varios aspectos que no siempre son valorados en educación, o que cuando sí se tienen en cuenta en los planteamientos pedagógicos han de enfrentarse a serias dificultades para llegar al aula. Por un lado, la unión existente entre el respeto a los diferentes ritmos del alumnado como elemento clave de inclusión social efectiva. Por otro, la brecha existente entre lo que se predica en innovación educativa y las prácticas reales en los centros:

²⁷ Ver: <https://elpais.com/educacion/2021-09-20/un-experimento-en-espana-muestra-que-las-tutorias-suben-un-30-los-aprobados-en-matematicas.html?mid=DM81113&bid=726242390>

“En mis más de 20 años como docente, y más particularmente en los que me he dedicado a la dirección de un centro educativo con un alto porcentaje de alumnado gitano y de procedencia extranjera, he llegado a varias conclusiones que a continuación explico brevemente: Sea cual sea la cuestión a abordar en nuestros centros, el objetivo final de toda práctica docente y proyecto educativo ha de ser el logro de la inclusión, con una visión interseccional y equitativa. Para ello, considero que es imprescindible la interiorización de dos ideas clave: cada persona aprende a un ritmo determinado y diferente al resto, y es el sistema, la escuela, el que se tiene que adaptar a cada particularidad, y no al revés, como de manera generalizada sucede. Por otro lado, la atomización habitual de recursos y actuaciones genera ineficiencia y un evidente sobrecoste. Es por ello, que debemos fomentar engranajes prácticos y transformadores tanto entre entidades como entre las personas técnicas y políticas que trabajamos en torno a este tipo de procesos” (Beristain, I. 2022)

En nuestro quehacer profesional habremos de procurar respetar las diferencias existentes entre nuestros alumnos y alumnas (y el respeto por los ritmos es importante), pero siempre evitando acrecentar la desigualdad entre ellos, pues la equidad, también en la escuela es un requisito indispensable para hablar de calidad educativa y de respuesta ética. Y es ahí, desde la interacción con alumnado y familias, desde donde el profesorado tiene un papel privilegiado, tanto para ayudar como para destrozar, el recorrido de integración social de un joven, de una joven. Y en ese rol de tutor/a y acompañante, creedme, no hay tecnología ni digitalización posible (sin que esto signifique no reconocer su importante aportación a la educación actual), no dejemos que lo reduzcan a ello, pues la humanidad no podrá nunca ser sustituida por un robot.

“Puede que los seres humanos se hayan reciclado en artículos de consumo, pero los bienes de consumo no pueden convertirse en humanos. No en las clases de seres humanos que inspiran nuestra desesperada búsqueda de raíces, parentesco, amistad y amor. Como observa Charles Handy estas comunidades virtuales pueden resultar divertidas, pero se limitan a crear una ilusión de intimidad y un simulacro de comunidad. Son un pobre sustituto de meter las rodillas debajo de una mesa, ver la cara de la gente y mantener una auténtica conversación” (Bauman, Z. 2005: p. 166/167).

El propio marco estratégico de la Comisión Europea para la Cooperación “Educación y Formación 2020” (ET 2020), nos señala el camino que para el logro de un sistema más inclusivo se establece desde la UE:

- Hacer del aprendizaje permanente y de la movilidad una realidad; mejorar la calidad y eficacia de la educación y la formación.
- Fomentar la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
- Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el emprendimiento, en todos los niveles de la educación y la formación.

En este mismo sentido se pronuncia el documento de la UNESCO (2015) “Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?”

“Es preciso pues reconsiderar la finalidad de la educación a la luz de una concepción renovada del desarrollo humano y social que sea a la vez justa y viable. Esta concepción de la sostenibilidad debe tener en cuenta las dimensiones sociales, medioambientales y económicas del desarrollo humano y las diferentes formas en que se relacionan con la educación: Una auténtica educación es aquella que forma los recursos humanos que necesitamos para ser productivos, seguir aprendiendo, resolver problemas, ser creativos y vivir juntos y con la naturaleza en paz y armonía. Cuando las naciones toman medidas para que una educación así sea accesible a todos a lo largo de toda su vida, se pone en marcha una revolución tranquila: la educación se convierte en el motor del desarrollo sostenible y la clave de un mundo mejor. La educación puede y debe contribuir a un desarrollo sostenible mundial” (UNESCO 2015: p. 32).

De igual forma, resulta inexcusable obviar la más reciente Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Sus objetivos (ODS), especialmente los que tienen a la educación como protagonista, y que se citan en la nueva LOMLOE, debieran también ser asumidos por toda la comunidad educativa y hacerse presentes en los Proyectos Educativos y Proyectos Curriculares de Centro.

“La educación permite la movilidad socioeconómica ascendente y es clave para salir de la pobreza. Durante la última década, se consiguieron grandes avances a la hora de ampliar el acceso a la educación y las tasas de matriculación en las escuelas en todos los niveles, especialmente para las niñas. No obstante, alrededor de 260 millones de niños aún estaban fuera de la escuela en 2018; cerca de una quinta parte de la población mundial de ese grupo de edad. Además, más de la mitad de todos los niños y adolescentes de todo el mundo no están alcanzando los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas...En 2020, a medida que la pandemia de la COVID-19 se propagaba por todo el planeta, la mayor parte de los países anunciaron el cierre temporal de las escuelas, lo que afectó a más del 91 % de los estudiantes en todo el mundo. En abril de 2020, cerca de 1600 millones de niños y jóvenes estaban fuera de la escuela. Igualmente, cerca de 369 millones de niños que dependen de los comedores escolares tuvieron que buscar otras fuentes de nutrición diaria. Nunca habían estado tantos niños fuera de la escuela al mismo tiempo, lo que altera su aprendizaje y cambia drásticamente sus vidas, especialmente las de los niños más vulnerables y marginados. La pandemia mundial tiene graves consecuencias que pueden poner en peligro los avances que tanto costaron conseguir a la hora de mejorar la educación a nivel mundial...Con el objetivo de proteger el bienestar de los niños y garantizar que tengan acceso a un aprendizaje continuo, la UNESCO, en especial, la Coalición Mundial para la Educación aspira a lo siguiente:

- Ayudar a los países a movilizar recursos e implementar soluciones innovadoras y adecuadas al contexto para proporcionar una educación a distancia a la vez que se aprovechan los enfoques de alta tecnología, baja tecnología o sin tecnología.
- Buscar soluciones equitativas y el acceso universal.

- Garantizar respuestas coordinadas y evitar el solapamiento de los esfuerzos.
- Facilitar la vuelta de los estudiantes a las escuelas para evitar un aumento significativo de las tasas de abandono escolar” (Agenda 2030. Objetivo N.º 4).²⁸

Al respecto de todo esto que hemos comentado, la nueva ley de educación, conocida como la LOMLOE, nos dice en su preámbulo que “...las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. Mientras que para cualquier persona la educación es el medio más adecuado para desarrollar al máximo sus capacidades, construir su personalidad, conformar su propia identidad y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica, para la sociedad es el medio más idóneo para transmitir y, al mismo tiempo, renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social” (LOMLOE 2020: p. 3).

“De acuerdo con los resultados del debate desarrollado, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 hizo suyo el objetivo irrenunciable de proporcionar una educación de calidad a toda la ciudadanía en todos los niveles del sistema educativo; es decir, una educación basada en la combinación de los principios de calidad y equidad...se trata de garantizar una estructura del currículo al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias, que valore además la diversidad... Por otra parte, la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo deberá estar regida por los principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo y accesibilidad universal para todo el alumnado... actuaciones que deben llevar a cabo las administraciones educativas ante las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural, a fin de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación y aprendizaje...de manera que todos puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás” (LOMLOE/ 2020: p: 5-12)²⁹.

Como vemos, nadie evita la cuestión de la educación inclusiva y todos la mencionan en sus programas, pero la realidad no es tan hermosa y diariamente nos encontramos con situaciones en las que estos deseos no se convierten en realidad y uno de los colectivos que más lo sufren y en el que mayor desfase se observa, es, precisamente, el del alumnado de origen inmigrante.

Con el fin de hacer efectivo el principio de equidad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones dirigidas hacia las personas, grupos, entornos

²⁸ Ver: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

²⁹ Ver: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural con el objetivo de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, asegurando con ello los ajustes razonables en función de sus necesidades individuales y prestando el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás. 2. Las políticas de compensación reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole (LOMLOE/ Capítulo 2/Art.80/ Princ. 1/ 2020: p. 43).

La nueva ley de educación española (LOMLOE), al mencionar la inclusión y la superación de desigualdades sociales promoviendo iniciativas superadoras, cita la perspectiva intercultural como una de las líneas prioritarias del sistema.

“Valores que sustentan la democracia y los derechos humanos y prevención y resolución pacífica de conflictos. En el currículo de las diferentes etapas de la educación básica se atenderá al aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir, en todo caso, la igualdad entre mujeres y hombres, la igualdad de trato y la no discriminación, así como la prevención de la violencia de género y el acoso escolar o cualquier otra manifestación de violencia. Se recogerá asimismo el conocimiento de la historia de la democracia en España desde sus orígenes a la actualidad y su contribución al fortalecimiento de los principios y valores democráticos definidos en la Constitución española. De la misma forma, se considerará el estudio y respeto de otras culturas, particularmente la propia del pueblo gitano y la de otros grupos y colectivos, contribuyendo a la valoración de las diferencias culturales, así como el reconocimiento y la difusión de la historia y cultura de las minorías étnicas presentes en nuestro país, para promover su conocimiento y reducir estereotipos. Se atenderá también al conocimiento de hechos históricos y conflictos que han atentado gravemente contra los derechos humanos, como el Holocausto judío y la historia de lucha por los derechos de las mujeres” (LOMLOE/ Disposición adicional cuadragésima primera/ 2020: p. 70).

La apuesta es clara. Aun así, creo sinceramente, después de más de dos décadas de trabajo educativo en la línea que entendemos por intercultural, que es necesario replantearse el concepto muy seriamente.

Como argumentaba en un artículo pasado (Prieto Mendaza, J. 2016), es cierto que las sociedades actuales, y la española no es una excepción, se están configurando desde la diversidad. Esta realidad es un hecho imparable, y con objeto de dar una respuesta, en clave integradora, a los numerosos retos que esta nueva situación multicultural generaba, surge esta nueva corriente (James A. Banks), que desde la asunción del poder transformador de la escuela opta por el paradigma que conocemos como Educación Intercultural. Ciertamente es que en el plano teórico no han existido grandes dificultades y, después de pasados más de veinte años, se puede afirmar que la educación intercultural ha sido asumida con cierto éxito por los

centros educativos. Pero si la teoría se ha asentado, el paradigma intercultural no se ha desarrollado de igual manera en la práctica docente diaria. Es habitual que nuestros enseñantes deban enfrentarse a diario con situaciones generadas por el desencuentro cultural entre las prácticas familiares de la cosmovisión de origen y el marco normativo de la sociedad receptora.

Quizás hemos contribuido, y soy el primero en acusarme, de forma bienintencionada o imprudente, a generalizar entre las y los enseñantes una idea de educación intercultural más cercana a cierto “espíritu Disneylandia” (cercano al multiculturalismo blando de Martiniello, M. 2003) que a las prácticas reales de ciudadanía, una imagen asociada a jornadas gastronómicas de diversos países, a conciertos musicales con guitarra y “djembés”, a talleres de pintura con “henna”, a la instalación de “jaimas” en el patio del colegio, a bailar la “danza del vientre” o a tomar té o mate en encuentros diversos. Y todo eso está bien, pero no es suficiente. La sociedad ha interiorizado una idea equívoca, profundamente folclórica y superficial del encuentro intercultural, cuando debe ser algo mucho más profundo, algo más radical que se encuentra en las políticas y las prácticas de ciudadanía. Begoña López Cuesta es muy clara cuando nos dice que hablar de educación intercultural es “a la vez, convivencia en el aula. Necesita por tanto de una seria apuesta por la defensa de valores ciudadanos. Aprender a aprender es igualmente aprender a vivir. Y en ese espacio privilegiado que es el centro (o el aula), es imprescindible transmitir a nuestro alumnado una serie de valores sólidos, no dogmáticos, basados en los derechos de las personas” (2012: p. 18)

El conocido y respetado sociólogo francés Sami Naïr me lo decía, con meridiana claridad, en la Universidad de Málaga (octubre de 2010) ‘...la interculturalidad por la interculturalidad no resulta sino un juego floral, retórica vacía. Es necesario que la sociedad de acogida actúe acogiendo, sin duda, pero es tan importante o más que los recién llegados intenten adaptarse a las nuevas reglas del juego en esa nueva sociedad, y que estas les sean explicadas con claridad, elementos estos decisivos para su futura integración’. Así un hecho, en principio intrascendente en mi opinión, como es portar un pañuelo en el caso de una niña musulmana, se convierte en un conflicto si la prenda se impone bajo coacción de los varones o cuando choca frontalmente con la prohibición de cubrirse la cabeza recogida en el Reglamento de Organización y Funcionamiento y aprobada por el Órgano de Máxima Representación de un colegio. Podría mencionar conflictos reales que tienen que ver con la petición de que niños de primaria acudan al comedor escolar pero no se les permita comer durante el ayuno prescrito por la festividad de Ramadán; o que chicas no acudan a la excursión de fin de curso o a natación por ir también compañeros varones; o que alumnas no acudan al gimnasio en las horas de educación física... No voy a referirme a otras cuestiones de suma gravedad, afortunadamente muy poco frecuentes y por lo tanto que no debieran magnificarse, como son las agresiones de género hacia chicas menores en el ámbito doméstico, la imposición de un

velo integral o *niqab*, los matrimonios de conveniencia obligados a menores de edad o la ablación genital femenina. “

” Todas estas situaciones, lo que plantean es un dilema ético que la propia esencia de ese constructo que hemos definido como Educación Intercultural nos ayuda a superar. Y digo esto porque la interculturalidad no es ni asimilación, ni segregación ni, mucho menos, un *laissez faire* ingenuo; bien al contrario, se basa en la empatía hacia el diferente y en el acercamiento bidireccional. Desde esta asunción, si la sociedad receptora no actúa desde el acogimiento y la aceptación de otras posibles cosmovisiones no se produce relación intercultural. De igual forma, quien ha llegado hasta nosotros debe acercarse a nuestros usos y costumbres, recorriendo también ese tramo de camino que la hospitalidad puede, y debe, exigir para que se produzca una dinámica intercultural. El enseñante que desprecia la expresión religiosa de un alumno recién llegado carece de competencias interculturales, pero la familia recién llegada que desprecia las normas de un colegio tampoco las tiene. Los dos estarían traicionando esa necesaria bilateralidad que el concepto intercultural nos pide. Hay mucho que hacer en clave de integración, y no debemos olvidar, ni ocultar, estas cuestiones si es que realmente deseamos encontrarnos como ciudadanos en un lugar común compartido, un lugar en el que la mezcla sea posible, es decir un espacio libre de actitudes racistas y también de costumbres que violen la dignidad de las personas o los derechos Humanos. Esto es Educación Intercultural, lo demás son tan sólo fuegos de artificio” (Prieto Mendaza, J. 2016).

Comparto la idea de Besalú en el sentido de que la escuela debe imponer pocas cosas, pero no debe renunciar nunca a proponer modelos alternativos de equidad e inclusión. La apuesta intercultural creo que sigue siendo un camino válido para ello, quizás el único válido o el menos injusto, pero es necesario sacudirse las “adherencias folclóricas” que nos impiden centrarnos en lo realmente importante al hablar de inclusión: trabajar por el éxito escolar y de integración de todo nuestro alumnado, de todo.

“Por sexista y patriarcal que sea la sociedad, la escuela debe practicar un modelo radicalmente anti-sexista, de igualdad entre los hombres y las mujeres; por racista, clasista u homófobo que sea el entorno social, la escuela debe militar activamente en la igualdad y el respeto profundo por todas las personas. Y si ninguna alumna debiera cubrirse la cabeza contra su voluntad, ningún alumno debería tampoco ser privado de la amistad de un compañero por razones inconfesables. Por todo ello, no cabe otra cosa que repensar y revisar el currículum escolar desde parámetros más científicos y equitativos, utilizar unos criterios más universales, funcionales y justos, escuchar y dar carta de naturaleza a la voz y a los intereses de todos los grupos humanos” (Besalú, X. 2008: p. 5).

7. Conclusiones

“En el intento de reconciliar la finalidad de la educación y la organización de la enseñanza como empresa social colectiva, las siguientes preguntas pueden ser los primeros pasos hacia el debate: los cuatro pilares de la educación, esto es, aprender a conocer, hacer, ser y vivir juntos no han perdido su pertinencia, pero se ven amenazados por la mundialización y el recrudescimiento de la política de identidad nacional. ¿Qué se puede hacer para fortalecerlos y revivificarlos? ¿Cómo puede responder la educación a los desafíos que representa lograr la sostenibilidad económica, social y ambiental? ¿Cómo se puede armonizar una multiplicidad de cosmovisiones por medio de una visión humanista de la educación? ¿Cómo puede llevarse a la práctica esa visión humanista mediante las políticas y prácticas de la educación? ¿Qué consecuencias tiene la mundialización para las políticas nacionales y la adopción de decisiones en la educación? ¿Cómo debería financiarse la educación? ¿Cuáles son las consecuencias específicas para la formación, la capacitación, la evolución y el mantenimiento de los docentes? ¿Qué consecuencias tiene para la educación la distinción entre los conceptos de bien privado, bien público y común? Es preciso reunir a los distintos interesados con sus múltiples puntos de vista para que compartan los resultados de sus investigaciones y articulen unos principios normativos como orientación de las políticas. La UNESCO, en su calidad de centro de reflexión intelectual, puede proporcionar la tribuna para ese debate y ese diálogo, que mejorará nuestro entendimiento de nuevos planteamientos de la política y la administración de la educación, con el objetivo de sostener a la humanidad y su bienestar común” (UNESCO 2015: p. 12).

En estos tiempos de pandemia, las diferencias se han acrecentado, sin ninguna duda, generando sociedades más ricas y otras mucho más pobres que hace dos años. Y como siempre ocurre, los más perjudicados por ese desigual reparto de las bondades de la vida son los sectores más vulnerables de esta sociedad de las nuevas tecnologías y de la economía sin sentimientos, aquellos a los que Bauman (2005: p. 28) denominó “los naufragos abandonados en el vacío social”. Lo que está ocurriendo con el desigual reparto de las dosis, de las distintas vacunas, contra la Covid 19 entre países ricos y países más necesitados es una evidencia global de ello. La pandemia que azota a países del llamado *tercer mundo* nos está confrontando con una realidad que no pensábamos, tan sólo hace año y medio, que podría afectarnos a nosotros tan directamente: la superación de la enfermedad y la recuperación de una vida normalizada no es sólo cuestión de que nos vacunemos en Europa, sino que depende de que se vacune todo el planeta. La *transnacionalidad*, esa misma que nos ha confrontado con la realidad del alumnado migrante, también afecta a la igualdad y a la equidad en el plano internacional, es decir en términos macro, eso que llamamos lo global.

Aun así, y volviendo nuestra mirada a lo micro, a lo local, creo personalmente que es en el ámbito educativo, y en concreto en el público, en el que se han hecho los esfuerzos mayores por conseguir esa equidad entre ciudadanos y ciudadanas. Quizás, más por el esfuerzo extraordinario de sus profesionales que por los recursos aportados por las distintas

administraciones, pero se ha hecho y, por imperativos obvios se sigue haciendo desde hace más de un año. Ahora bien, es también en este ámbito en el que se han planteado ciertas preguntas de forma más cruda, preguntas que nos interpelan sobre nuestro papel como docentes en tanto y cuanto somos también agentes favorecedores de equidad.

“La LOMLOE tiene la pretensión de poner en marcha medidas y procesos que sirvan para mejorar algunos de los aspectos y problemas que hemos hablado anteriormente: la responsabilidad común en la atención al alumnado con dificultades, sea cual sea la titularidad; el impulso de un currículo más competencial, donde se identifiquen los aprendizajes y saberes imprescindibles que es necesario garantizar a todo el alumnado por razones de justicia y equidad; el aumento de la autonomía de los centros y de los docentes, creyendo en su cualificación profesional y en su calidad ética para tomar las mejores decisiones respecto a su alumnado; la recuperación de la democracia en la enseñanza, menoscabada en la anterior ley; el refuerzo del carácter comprensivo de nuestro sistema educativo, etc.” nos relata Francisco Luna. Es optimista, pero, a renglón seguido, este experto nos dice que esta tarea no será fácil, seguro que será compleja, aunque apunta, optimista, a un futuro inevitable de cambios, un futuro del que no podremos escapar.

“No será fácil, pero estoy convencido de que se darán pasos sustantivos en todos estos aspectos, básicamente por dos razones: la primera, porque la próxima creación del espacio europeo de educación 2025 nos obliga a algunos cambios sustantivos en nuestro sistema para afrontar viejos problemas como el fracaso y la repetición y, segundo, porque el mundo ha cambiado intensamente en poco tiempo (entre otras. la sociedad de la información, el surgimiento de una nueva ecología del aprendizaje, la emergencia de nuevos contextos y nuevas oportunidades para aprender y el refuerzo de las propuestas de personalización del aprendizaje) y todos los grandes sistemas educativos a nivel mundial están haciendo esfuerzos para adaptarse y responder a estos cambios. Suelo decir que, aunque no hubiésemos tenido un cambio de ley, nos hubiésemos visto obligados en poco tiempo a introducir cambios sustantivos en nuestro sistema educativo y de forma específica en nuestro currículo escolar. Ya no podemos seguir enseñando como hace solo algunas décadas, cuando hoy nuestro mundo es cada vez más complejo, más diverso, más incierto y ambiguo. Hoy todos los sistemas educativos son nómadas en busca de respuestas y en esa búsqueda tenemos que estar también nosotros” (Luna Arcos, F. 2022).

Hemos de confiar en que, en un país con tantos cambios de rumbo en educación, el nuevo marco pueda ayudar en este sentido, y me refiero a los procesos de escolarización e integración del alumnado de origen migrante. En el nuevo currículo diseñado por el MEFP, el perfil de salida, clave para dar continuidad, coherencia y cohesión a la progresión de los estudiantes durante la enseñanza básica, y para garantizar su formación integral en la esfera personal, emocional e intelectual y social y afectiva, constará de ocho competencias.

Las mismas se agrupan de esta forma: C. en Comunicación Lingüística. Expresar, comprender e interpretar sentimientos, hechos, opiniones, pensamientos y conceptos de forma oral y escrita; C. Plurilingüe, que implica utilizar distintas lenguas de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación; C. Matemática y en Ciencia y Tecnología. Comprensión del mundo utilizando el método científico, el pensamiento y la representación matemáticas y la tecnología; C. Digital. Implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la participación en la sociedad; C. Personal, social y para aprender a aprender. Habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar la información, colaborar con otros de forma constructiva; C. Ciudadana: es la habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica; C. Emprendedora. Creatividad e iniciativa, implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, generando resultados de valor para otros y C. En conciencia y expresión culturales. Esto es comprender y respetar la forma en que las ideas y el significado se expresan de forma creativa y se comunican en las distintas culturas, así como a través del arte y otras manifestaciones culturales.

Podríamos decir que todas estas competencias coinciden con la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018 y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Cada una de ellas tiene tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal) y su adquisición contribuye a la adquisición de todas las demás y a la consecución de los objetivos planteados por la LOMLOE para la educación básica. El reto no termina aquí, muy al contrario, ahora comienza, no sólo para el alumnado de origen inmigrante, no se equivoquen, ese seguiría siendo el error, sino para todo el alumnado, sin distinción, pues a ellos va dirigida la educación y todos, ellos y ellas, deberán adquirir unas necesarias competencias interculturales para manejarse como ciudadanos de este tercer milenio.

Como decíamos, la pandemia global generada por la *Covid 19* ha golpeado fuertemente a la escuela, al igual que ha ocurrido con otras muchas de nuestras instituciones, y es en estos momentos de dificultad cuando se activan tantos resortes que nos permiten introducir cambios y visionar planes de mejora. Sería por lo tanto un buen momento para plantear ciertos giros de timón, no sólo en lo concerniente a la escolarización de alumnado de origen extranjero sino en lo relativo a todo el conjunto de nuestras comunidades escolares.

Vivimos momentos propicios para el análisis, la reflexión, el debate y cómo no, para introducir cambios metodológicos que permitan mejorar la situación del alumnado de origen extranjero y que ello repercuta no sólo en la mejora del éxito escolar sino también en su inclusión social. No podemos afrontar los siguientes cursos post-pandemia desde los mismos parámetros didácticos, pedagógicos y metodológicos llevados hasta ahora; sería perder una oportunidad histórica, es necesario el cambio.

Como decía Hanna Arendt “el intento de solucionar una crisis deviene en desastre si lo afrontamos desde juicios preestablecidos” (2003). En este sentido, el profesor de la UGR, Fernando Trujillo, nos alienta a construir la escuela del Siglo XXI, desde lo que el denomina la “ética hacker”, es decir intentar alternativas al sistema educativo desde dentro del sistema educativo. “La ética del hacker es la que nos permite desde dentro del sistema, hacer los ajustes necesarios para que el *software* del sistema educativo se ajuste a las necesidades de los usuarios reales, el alumnado y sus familias. Como comentamos anteriormente, hablamos de trabajar a partir de los valores de la pasión, la libertad, la creatividad, la motivación por el valor social de la actividad educativa, el libre acceso a la información, la difusión de los resultados de nuestra actividad para que la comunidad pueda aprovecharla para su propio aprendizaje y la preocupación responsable por los demás” (Trujillo, F. en López, B. y Tuts, M. p. 164-166).

El Objetivo de Desarrollo Sostenible N. 4, nos dice que se debe “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos los alumnos”. Es un encomiable deseo, pero el cómo hacerlo sigue siendo una tarea que queda permanentemente inconclusa.

Calidad, éxito, inclusión y equidad. Son ideas que han transversalizado, de forma constante, este trabajo. Tal vez por ello, cuando llega el momento de concluirlo, resulta pertinente que, apoyándonos en cuantos nos han aportado información y datos, dibujemos algunas propuestas de mejora de cara a los procesos educativos de este alumnado que ha sido objeto de nuestra investigación. No serán las únicas, pero podemos aventurar algunas:

- Como ya hemos citado a lo largo del informe, ese “constructo” que conocemos como *Educación Intercultural* debe abarcar a todos los miembros de las comunidades educativas, debe penetrar el Proyecto Educativo de todos los centros y no sólo debe dirigirse en exclusiva hacia los alumnos de minorías sociales, étnicas o culturales; muy al contrario las actuales aproximaciones a la misma ponen el foco en la importancia de que todo el alumnado viva la diferencia como elemento enriquecedor de la escuela y creador de convivencia y ciudadanía.
- Se ha de mejorar el acompañamiento en las transiciones educativas y proporcionar itinerarios más inclusivos. Estas dos cuestiones emergen como los desafíos más importantes para que la escolarización realmente promueva la integración social de los jóvenes de origen extranjero.
- Fomentar la flexibilización del currículo, con objeto de crear nuevos y más amplios modelos de *adaptaciones curriculares*, es una de las exigencias de la comunidad educativa que más puede ayudar en el proceso de escolarización de alumnado inmigrante.

- Si hemos reconocido que el abandono temprano o la desvinculación escolar prematura afecta de forma significativa a los sectores más vulnerables de nuestra sociedad, entre ellos a las familias migrantes, se han de redoblar esfuerzos (que no corresponden exclusivamente al sistema educativo) para que este alumnado continúe sus estudios. Es urgente reforzar las medidas compensatorias para evitar la influencia negativa de “mecanismos sociales indirectos” sobre el proceso académico de estos jóvenes.
- De igual manera, resulta urgente actuar ante estos procesos de expulsión progresiva del sistema educativo y formativo. Mucho más en un contexto económico en el que se observa cómo desaparecen los puestos de trabajo de baja cualificación, hasta ahora a los que podía acceder el sector de jóvenes más vulnerables.
- El profesorado, y la formación son importantes y se ha de apostar por las altas aspiraciones educativas (CIDOB 18), para el alumnado de origen extranjero. Esas expectativas altas son punto de partida irrenunciable.
- Numerosos trabajos han desvelado la importancia clave del apoyo de los docentes y de los recursos educativos no selectivos y adecuados, así como el asesoramiento sostenido para prevenir las barreras y brechas que conducen al desaliento, al abandono y a la *desconexión académica* de los y las jóvenes inmigrantes.
- Es necesaria la creación de itinerarios inclusivos hacia la educación secundaria superior y el acompañamiento activo en la transición a ella. Esas son las estrategias más adecuadas para prevenir el abandono escolar prematuro de la educación entre los jóvenes, en general, y entre los jóvenes de origen extranjero, en particular. Esto permitiría combatir su invisibilidad y naturalización, haciendo realmente de la escolarización una herramienta para la integración social.
- Hace falta replantearse los recursos educativos, no selectivos y adecuados, pero de igual forma resulta imperioso introducir cambios metodológicos en los centros. Así el trabajo cooperativo, las estrategias de las comunidades de aprendizaje, la participación de voluntariado y estudiantes en prácticas, los PAYS (Proyectos de Aprendizaje y Servicio), los planes de entorno educativo, etc....se han revelado como una gran ayuda.
- Es necesario reforzar los Departamentos de Orientación de los centros, ese asesoramiento sostenido es importante para prevenir las barreras y brechas que conducen al desaliento y la *desconexión académica* de los jóvenes.
- Los Centros de Asesoramiento, Innovación y Orientación al profesorado no pueden evadirse, son fundamentales para la sensibilización y formación. Por lo tanto, han de formar y acompañar, desde una perspectiva intercultural, a los centros educativos y al profesorado en esta tarea.

- Se han de introducir cambios en los procesos de evaluación y en la presentación de resultados (informes, actas, calificaciones...). Las adaptaciones y la flexibilización (que no relajación en el nivel de exigencia) deben acompañar a la evaluación continua, como, de forma esperanzadora se apunta en la nueva LOMLOE. La evaluación externa puede marcar “lo importante” y ayudarnos a relegar lo superfluo, además de detectar los ámbitos de mejora en el proceso evaluativo. Los Planes de Mejora deben ser una herramienta eficaz para ello.
- Se debe dotar de recursos específicos a los centros con un elevado Índice de Complejidad Educativa (ICE)³⁰, índice que señala a aquellos centros que trabajan en condiciones de mayor dificultad. Es necesario definir con más detalle sus necesidades y, por supuesto, se deben ajustar los recursos que se les ofrecen con el objetivo último de mejorar la equidad de nuestro sistema educativo.

En este apartado, y recogiendo de nuevo las recomendaciones del ISEI-IVEI (2021: p. 85), las variables a tener en cuenta para definir a un centro como de elevado o bajo ICE podrían ser estas:

- Resultado del alumnado en la evaluación interna de los centros. Se trata de la media del porcentaje de alumnado que no supera a final de curso las cinco competencias básicas en Educación Primaria o en Educación Secundaria Obligatoria.
- Resultado del alumnado en la Evaluación Diagnóstica. Es la media del porcentaje de alumnado que se queda en el nivel inicial en cada una de las competencias evaluadas. El nivel inicial es el más bajo de los tres en los que se distribuye al alumnado en cada competencia, y significa que el alumno o alumna tiene que hacer un esfuerzo suplementario para conseguir el desarrollo de las competencias básicas de la etapa cuando esta finalice.
- Índice socioeconómico y cultural del centro (ISEC), calculado a partir del alumnado que realiza la última Evaluación Diagnóstica. Es una variable general de nivel socioeconómico del centro. En esta variable se conjugan dos limitaciones: por una parte, que se centra solo en uno de los niveles del centro (4º de Educación Primaria o 2º de ESO), aunque a lo largo de los cursos se comprueba la estabilidad del dato; y por otra, que se trata de una medida bienal, de forma que un centro durante dos cursos mantiene el mismo valor.
- Alumnado con beca en el centro. Se considera el porcentaje de alumnado del centro y etapa que ha tenido acceso a una beca de material durante el curso

³⁰ Anteriormente Índice de Necesidades Educativas (INE)

anterior. Se utiliza solo este tipo de becas porque el criterio para su concesión es el mismo en todos los centros, lo que no pasa ni con las becas de comedor, que dependen de su existencia en los centros, ni de la beca de transporte, que depende más de condiciones de distancia del domicilio al centro y de la existencia de dicho servicio.

- Es necesario revisar y optimizar los programas específicos de apoyo escolar para el alumnado inmigrante, si no en todos los centros, si en aquellos donde su presencia significativa así lo exija, con el fin de agilizar su integración a los centros, fundamentalmente cuando se incorporan fuera de los plazos ordinarios de matriculación. Sin duda, esto exigiría una extraordinaria dotación de recursos humanos por parte de la administración; aun así, la tendencia ha de ser la de conseguir que este alumnado de nueva incorporación pase la mayor parte del tiempo en el aula de referencia³¹, lugar en el que se produce interacción, socialización y, por lo tanto, mayor aprendizaje. Aun siendo conscientes de las dificultades existentes, el “extraer” a este alumnado de la clase de referencia no entronca con el espíritu de una escuela inclusiva y puede tener repercusiones en su proceso de socialización, además de aumentar la desigualdad y la diferenciación de este. “...estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria. Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cambio la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen. Sin embargo, en la práctica la mayoría de los casos parecen darse estas *circunstancias especiales* por lo que el apoyo se presta fuera del aula ordinaria, conocido como enfoque segregacionista frente al enfoque inclusivo, en el aula ordinaria” (Nikleva, D. 2014: p. 309).
- Los programas de apoyo escolar han de introducir modelos mixtos de apoyo y acompañamiento semipresencial, con momentos de atención directa y otros on-line. Tan sólo la clase de apoyo con un profesor o voluntario es claramente insuficiente. Existen numerosas experiencias de acompañamiento para alumnado con desfases curriculares más o menos significativos que han compaginado el apoyo presencial con el on-line, y el éxito de muchos de estos programas está documentado.
- Mejora, desde las Delegaciones Territoriales de Educación, de los protocolos e información adaptada para las familias inmigrantes (tanto la información escrita como la

³¹ En este sentido un estudio de José Castillo Segura, del Instituto de Migraciones de la UGRA (en García Castaño, F. J. 2011: p. 503-512), ya nos dice con respecto a la experiencia de las aulas atal que “...el apoyo ATAL dentro del aula de referencia (dos profesores en el aula) podría representar una modalidad rentable y eficiente de destinar recursos humanos al apoyo educativo de la que se aprovecha tanto alumnado con dificultades lingüísticas como alumnado que no presenta estas dificultades, aunque podría chocar con dificultades en cuanto a organización horaria”.

oral estará debidamente adaptada a diferentes idiomas extranjeros) que recaban ayuda u orientación.

- Mantener la formación, orientación y apoyo desde la administración educativa, en cuestiones relacionadas con la Educación Intercultural (documentación, coordinación, investigación y formación de profesorado junto a otros agentes sociales que intervienen en los centros educativos). Siempre teniendo en cuenta que hablar de educación intercultural es hablar de una competencia social y ciudadana que ha de alcanzar todo el alumnado, no sólo el alumnado extranjero.
- Ofertar formación específica en materia de enseñanza de lenguas al profesorado. Como afirma la profesora Dimitrinka Nikleva, el/la docente debe enseñar lengua española (y las lenguas propias de cada comunidad) y también su cultura, que incluye pautas de conducta, creencias, valores y actitudes, etc. Por lo tanto, los que impartimos docencia en la universidad tenemos que preparar a los/as maestros/as para que sepan enseñar tanto la competencia lingüística y la sociolingüística, como la competencia afectiva y sus componentes: la empatía, la actitud de no juzgar al otro la motivación para la comunicación intercultural, etc recordando que la interculturalidad implica diálogo, comprensión y encuentro” (Nikleva, D. 2014: p. 19).
- En materia de concesión de ayudas y becas, flexibilizar y revisar la política de concesiones. También sería necesario ampliar las dotaciones económicas.
- Sería muy interesante crear programas de intercambio de alumnado y profesorado con centros educativos de los países de donde proceden mayoritariamente nuestros alumnos extranjeros.
- Es necesario que nuevos perfiles profesionales (educadores sociales, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales, técnicos de integración social, auxiliares de apoyo educativo...) se incorporen al mundo educativo. Su trabajo con los Departamentos de Orientación de las escuelas se hace cada día más necesario.
- Incluir asignaturas como antropología sociocultural o educación intercultural en los planes de estudios (créditos ECTS) de las distintas facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación (también para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica) o escuelas universitarias que tienen que ver con la educación, la educación social, el trabajo social, etc.
- Trabajar por fijar plantillas más estables, especialmente en los centros que escolarizan a un alto porcentaje de alumnado vulnerable, con el objetivo de dar continuidad a los proyectos pedagógicos y de innovación existentes.

- Apoyo extraordinario para la puesta en marcha de escuelas de Padres y Madres para familias autóctonas e inmigrantes, favoreciendo de esta forma la participación en la educación de los hijos y su integración en la vida de la comunidad educativa; pues como dice Miquel Siguan (2003, p. 219) la vida en común “exige un sistema de objetivos y de normas comunes y sólo dentro de ellas es posible articular el respeto a las diferencias”.
- Implementar nuevos recursos que permitan la apertura de los centros escolares fuera del horario habitual con objeto de llevar a cabo actividades educativas extraordinarias de carácter integral enfocadas tanto a la formación como a lograr un mayor grado de integración de estas familias en la comunidad.
- Dotación de plazas de comedor necesarias para atender a las demandas de esta población, teniendo en cuenta que los padres y las madres tienen habitualmente horarios laborales en los que la conciliación familiar se hace difícil.
- Puesta en marcha de iniciativas que permitan una correcta utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, evitando así que la brecha digital sea cada vez mayor entre los sectores más favorecidos socialmente y los que no lo son.
- Con relación a la comunicación, se hace necesario contrarrestar la falta de experiencia relacional entre familias autóctonas y de origen extranjero, pues esa falta de experiencia en la convivencia es la que transversaliza todo el trabajo de integración. Así, en gran medida, la percepción social basada en estereotipos culturales responde a la falta de espacios comunes de relación entre la población inmigrante y la autóctona; trasladándolo al marco educativo, entre centros con poca y centros con gran presencia de población inmigrante. Fomentar espacios de encuentro (jornadas, debates, concursos, certámenes literarios, encuentros poéticos, exposiciones artísticas, competiciones deportivas...) se muestra como una necesidad tanto para la escuela como para considerar acertados los caminos de integración trazados.
- Respecto al enfoque de género. En referencia al colectivo joven inmigrante, diferentes estudios nos recuerdan la necesidad de realizar análisis más pormenorizados, en el caso de las mujeres sobre sus necesidades específicas y las diferentes vivencias con respecto a los hombres; en el caso de los menores de 20 años, cuya participación e interacción social comunitaria es significativamente escasa, es necesario invitarles a ella y esto ha de iniciarse desde la escuela, sobre todo si ese centro educativo es realmente una comunidad educativa engarzada en el barrio, por lo tanto en la sociedad en la que se enmarca.

El sistema educativo es muy importante, pero una verdadera inclusión se ha de trabajar desde la cooperación entre muchos agentes sociales, agentes que debieran tener un espacio en nuestros colegios e institutos y ahora, todavía incomprensiblemente no lo tienen. Educadores sociales, trabajadores sociales, monitores, logopedas, terapeutas ocupacionales, voluntarios del barrio, monitores de comedor, responsables de actividades deportivas, profesorado de las Facultades de Educación, alumnado universitario, médicos y enfermeras del centro de salud cercano, comerciantes, policías del barrio y un largo etcétera debiera compartir, en algún momento, espacio educativo junto al profesorado y las familias. Como afirmaba Mel Ainscow ningún país del mundo ha logrado la inclusión en las escuelas. Los colegios son cada vez más diversos, con más culturas, idiomas, religiones... de ahí la importancia de la inclusión.

El actual sistema educativo no está ahora mismo diseñado para responder a cada uno de los niños y niñas. Y este es el gran reto en las escuelas: que todos/as sean importantes, también los/as más vulnerables, los/as menos aventajados o los/as que sufren alguna discapacidad. El aprendizaje, los logros y el bienestar de todo el alumnado, también el de los menos aventajados, es importante.

“Propongo una revolución³² en los métodos de enseñanza para lo que es necesario aprender a vivir con la diferencia y a aprender cómo aprender desde la diferencia y a incluir a los que necesitan más ayuda, se cambiará la esencia de la educación y para que esto suceda la inclusión tiene que estar en el mismo centro del sistema educativo sostenido con la implicación del conjunto de la comunidad educativa: los profesores, padres y, sobre todo, los propios niños que serán quienes nos indiquen la dirección que debemos llevar y cómo desarrollarlo” (Ainscow, M. 2019).

Es necesario actuar como comunidad educativa, resulta imperioso activar planes educacionales de entorno. Es necesario que el profesorado se vea ayudado por cuantos agentes sociales puedan intervenir en el centro. Atender a la diversidad nos exige que esa intervención sea también diversa. Es necesario que nuestras prácticas cambien y se modifiquen para contribuir a que el alumnado de origen extranjero pueda conseguir unos niveles de éxito escolar similares a los del resto del alumnado; tan sólo así podremos garantizar que la educación es, además de un ámbito de respeto a la diferencia, un lugar superación de desigualdad.

Creo interesante recuperar aquí unas palabras, póstumas, proféticas en mi opinión, del recordado profesor Francisco Tomás y Valiente, quien afirmaba, refiriéndose a toda la sociedad como agente educador, lo siguiente: “... en el tiempo de las mezclas, en la sociedad de las coexistencias, de las yuxtaposiciones y de lo heterogéneo, es preciso aceptar como una

³² Personalmente prefiero plantear en los centros una “re-evolución”, pues soy contrario a “poner patas arriba” la escuela, entendiéndolo como revolución, pues en ocasiones perdemos prácticas y estrategias válidas y generamos mucha incertidumbre entre el profesorado. Creo más efectivo introducir cambios progresivos, afianzarlos y evolucionar desde ellos a otros más profundos o radicales.

verdadera realidad cultural la igualdad sustancial entre los diferentes, porque quizás sea ahí donde debemos predicar hoy la tolerancia por parte de quienes se consideran mejores que otros en función de su color, su lengua, su raza o su nacionalidad. Una educación que no debe limitarse a constatar la importancia de acoger, sino que debe de trasladar la diversidad a sus contenidos, a los proyectos curriculares y, más que eso, a cualquier ámbito de la convivencia social; auspiciando una política educativa basada en la comunicación, en el encuentro y en la tolerancia”.

En definitiva, volvemos a reivindicar el potencial de la perspectiva intercultural, repito, entendida esta con toda su profunda carga igualitaria e inclusiva. Una perspectiva que, como nos recuerda Begoña López Cuesta, debe estar unida a una educación pública de calidad pues ello “es hoy una prioridad moral para la garantía de los derechos fundamentales de las personas y su participación en las decisiones que afectan a su desarrollo personal” (2012: p. 15).

Al respecto, Essomba nos recuerda que si ciertamente, la interculturalidad parte de la necesidad de interdependencia entre los sujetos de una misma sociedad, y esa misma interdependencia es la que marca el rumbo de ir algo más allá de la constatación de la realidad en si misma (el pluralismo cultural) o de gestionar las disonancias propias de la convivencia entre personas de pertenencias culturales o étnicas distintas, es necesario desarrollarla teniendo en cuenta varios aspectos.

“Por eso afirmamos que:

- La interculturalidad no es sólo un discurso (como el melting-pot) sino también una práctica, que se realiza en la vida del día a día, con proyectos de futuro que recogen lo bueno y lo mejor del pasado. El pasado sólo tiene sentido si es capaz de proyectar el presente hacia el futuro.
- La interculturalidad no se construye en abstracto, sino que la practican las personas concretas, con nombres y apellidos concretos, en barrios concretos, con voluntad de no conformarse con lo dado e ir más allá en la búsqueda de mayores cuotas de igualdad y justicia social.
- La interculturalidad no es responsabilidad ni de los políticos ni de la administración, sino de la sociedad civil, está desprovista de oficialidad y nace de la espontaneidad y la creatividad de los miembros de comunidades concretas.
- La interculturalidad no se encierra bajo las siglas o los muros de ninguna institución concreta, sino que irrumpe en todos los espacios y todos los tiempos.
- La interculturalidad fundamenta su acción en el reconocimiento de un axioma básico: todos los seres humanos somos iguales en esencia y diferentes en existencia. Por eso las prácticas interculturales no tienen por qué ser un muro sino un puente.

En este sentido, la interculturalidad proporciona una mirada global específica sobre la diversidad e identidad culturales, y por ello se hace necesario, como anunciábamos, hacer aportes concretos sobre cómo interpretar los conceptos de cultura, identidad y diversidad a la luz de este modelo de gestión social de la diversidad cultural” (Essomba, M. 2006: p. 45)

La dura realidad vivida en nuestros centros escolares a causa de la epidemia global del “Coronavirus” ha exigido a profesoras y profesores enfrentarse a situaciones de una dureza extrema, y en ellas poco espacio, ni tiempo, queda para exigir un plus de humanidad a unos docentes ya de por sí extenuados y sin fuerzas. A pesar de todos estos condicionantes, y me consta, estas mujeres y hombres de la enseñanza lo han dado todo a unos alumnos y familias atemorizados por lo que está ocurriendo. Han sabido adaptarse a una situación ciertamente excepcional y en ella a las diferentes realidades entre el alumnado sin generar diferenciaciones entre ellos.

Amigos, amigas, profesionales de la educación, respetemos la diferencia y observemos en ella un bien preciado, pero evitemos utilizar ciertas prácticas, seamos activos contra ellas, si resultan generadoras de desigualdad. Ahí está la clave. Nuestras prácticas docentes han de estar abiertas a la innovación, sin desprecio alguno por metodologías que se han demostrado eficientes anteriormente, a la flexibilidad y, sobre todo, a las ayudas que desde el entorno educativo del centro se nos pueden ofrecer. El trabajo con alumnado de origen extranjero es una fuente de enriquecimiento y conocimiento fantástica, tan sólo hace falta que ese intercambio pueda generar en ellos, además de éxito escolar, unas condiciones emocionales y afectivas que les conduzcan por el camino de la ciudadanía. No con nosotros, no, sino junto a nosotros. Queda mucho por hacer. ¡Manos a la obra!

“Esa educación para la libertad, esa educación ligada a los derechos humanos desde esta perspectiva tiene que ser abarcadora, totalizante, tiene que ver con el conocimiento crítico de lo real y con la alegría de vivir. Y no sólo con la rigurosidad del análisis de cómo la sociedad se mueve, se mezcla, camina; ella tiene que ver también con la fiesta que es la vida misma. Pero es necesario hacer eso de forma crítica y no de forma ingenua. Ni aceptar la omnipotencia ingenua de una educación que lo hace todo, ni aceptar la negación de la educación como algo que no hace nada, pero aceptar la educación en sus limitaciones es, por lo tanto, hacer lo que históricamente puede ser hecho con y a través, también, de la educación” (Freire, P. 2005).

8. Bibliografía

- ABDALLAH PRECTEILLE, M. *La educación intercultural*, Barcelona, Idea Books.
- AGUADO, M. T. (2003) *Pedagogía intercultural*, Madrid, McGraw-Hill.
- AINSCOW, M. (2019) *Promoción de la Inclusión en la Educación*, I Congreso Internacional de Educación e Intervención Psicoeducativa, Familiar y Social de la ULPGC y Asociación Hestia, Gran Canaria.
- Arana, R. (2022) *Hezkuntza/ Hizkuntza Ereduak Kolokan*, Bilbao.
- ARENDT, H. (2003) *Entre el pasado y el futuro. La crisis de la educación*, Barcelona, E. Península.
- AUGÉ, M. (1996) *El sentido de los otros*, Barcelona, Paidós.
- AZCONA, J. (1996) *Teoría y práctica en la antropología social*, Bilbao, UPV-EHU.
- BALLANO, I. (2007) *I. Jornadas sobre Lenguas, Currículo y alumnado Inmigrante*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2007.
- BARQUÍN, A. (2006) *Inmigrantes y escuela vasca*, diario El Correo, 25-9-2006.
- BAUMAN, Z. (2005) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, Barcelona, Paidós.
- Beristain Izaga, I. (2022) entrevista, 17-1-2022 Centro Innovación Educativa del Gobierno de La Rioja.
- BESALÚ, X. (1999) en Miguel A. Esomba (coord.), *El currículo en la escuela intercultural. Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona, Edit. Grao.
- BESALÚ, X. (2008) *Alumnado, escuela, cultura*, Aula Intercultural, marzo 2008.
- BANKS, J.A. (2001) *Citizenship education and diversity - Implications for teacher education*, Journal of Teacher Education 52.
- BANKS, J. (2004) *Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global World*, The educational forum 68.
- BAUMAN, Z. (2005) *Vidas desperdiciadas, la modernidad y sus parias*, Barcelona, Paidós.

- BERRY, J.W. (1997) *Immigration, acculturation, and adaptation*, Applied Psychology: an international review.
- BESSIS, S. (2002) *Occidente y los otros. Historia de una supremacía*, Madrid, Alianza Editorial.
- BOURDIEU, P. (1998) *La distinción*, Madrid, Taurus.
- CARBONELL, F. (2000) en Silvia Aznar y María Rosa Tarradellas (coord.), *Quaderns per l'analisi 12. Incorporació tardana de l'alumnat estranger*, Girona, Edit. Honori, Univ. de Girona.
- CARRASCO, S. PAMIÉS, J. y NARCISO, L. (2018) *Abandono escolar prematuro y alumnado extranjero en España*, Barcelona, CIDOB.
- CERBINO, M. (2000) *Jóvenes en la calle. Cultura y conflicto*, Barcelona, Anthropos.
- CORNEJO, R. (2007) *Memoria colonial e inmigración: La negritud en la España postfranquista*, Barcelonas, Bellaterra, Barcelona.
- CORTINA, A. (2017) *Aporofobia: el rechazo al pobre*, Barcelona, Paidós.
- CRUL, M. y SCHNEIDER, J. (2010) *Comparative integration context theory: Participation and belonging in new diverse European cities*. Ethnic and Racial Studies, vol. 33, n.º 7.
- CUERDA, J. A. (2001) *La integración social de los inmigrantes*, Encuentro Europeo de Profesores/as, Palacio de Congresos Europa, Vitoria- Gasteiz.
- CHECA Y OLMOS, F. CHECA, J.C. y ARJONA, A. (2009) *Las migraciones en el mundo. Desafíos y esperanzas*, Barcelona, Icaria.
- DELGADO RUIZ, M. (2003) *El discapacitado cultural: Una nueva figura de y para la exclusión*, Cuadernos de pedagogía, n. 326, mes de julio.
- DELGADO RUÍZ, M. (2007) *Sociedades movedizas*, Barcelona, Anagrama.
- ETXEBERRIA MAULEÓN, X. (2000) *Ética de la diferencia*, Bilbao, Univ. de Deusto.
- ESSOMBA, M. (2006) *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona, Graó.
- FERNÁNDEZ CASTILLO, A. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ J.D. (2005). *Social values and multicultural diversity in the educative context*. Ponencia presentada en el 9th European Congress of Psychology, Granada, Spain.

- FERNÁNDEZ CASTILLO, A. (2010) *Integración educativa de alumnado de origen inmigrante: análisis psicopedagógico*, Revista Iberoamericana de Educación, n.º 51/2 – 10 de enero.
- FELGUEROSO FERNÁNDEZ, F., VÁZQUEZ VEGA, P. y NATALIA ZINOVYEVA (2009) *Inmigración y resultados educativos en España*, Informe FEDEA.
- FOLGUEIRAS BERTOMEU, P. (2006) *Para una Participación Activa, Intercultural y Crítica*, conferencia, Curso de Educación Intercultural, Bilbao, Universidad de Deusto, Facultad FICE, 23-10-2006.
- FREIRE, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- GANS, H. (1992) *Second-Generation decline: Scenarios for the Economic and Ethnic Futures of the post 1965 American Immigrants*, Ethnic and Racial Studies 15.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2005) *Diferentes, desiguales y desconectados*, Barcelona, GEDISA.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. y KRESSOVA, N. (2011) *Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado extranjero de nueva incorporación*, Actas Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía. Granada, Instituto de Migraciones de la UGRA.
- GEERTZ, C. (1987) *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- GODENAU, D. coord. (2014) *La integración de los inmigrantes en España: una propuesta de medición a escala regional*, Madrid, OPI, Ministerio de Empleo y seguridad Social.
- GOFFMAN, E. (2003) *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Edit. Amorrortu.
- GÓMEZ GIL, C. (2008) *Potencialidades y limitaciones del codesarrollo*, Bilbao, Bakeaz.
- GÓMEZ LARA, J y AGUILERA, B. (2009) *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Madrid, La catarata.
- IBARROLA, A y FIRTH C. (2007) *Migraciones en un contexto global*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- IMBERNÓN, F. (2020) *La lengua del territorio*, Barcelona, U. B.
- Pérez García, F. (Coord.) (2019) *Diferencias Educativas Regionales, 2000-2016 condicionantes y resultados*, Madrid, BBVA.
- ISEI-IVEI. (2021) *Diagnóstico del Sistema Educativo Vasco*, Bilbao, Departamento de Educación Gobierno Vasco

- JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, A. S. (2009) *Menores inmigrantes sin referentes familiares. Una perspectiva integral del fenómeno*, GEU.
- López, B. y Tuts, M. (2012) *Orientaciones para la práctica de la Educación Intercultural*, Madrid, Wolters Kluwer.
- MAALOUF, A. (2001) *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza.
- MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (1997) *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Madrid, La cueva del oso.
- MANZANOS, C. (1999) *El grito del otro. Arqueología de la discriminación racial*, Madrid, Tecnos Editorial.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. y PÉREZ SERRANO, G. (1989) *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*, Madrid, UNED.
- MARTÍ Y TARTE, R. M. (2007) *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*, Barcelona, Gedisa.
- MARTINIELLO, M. (2003) *Salir de los guetos culturales*, Barcelona, Bellaterra.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021) *Sistema estatal de indicadores de la educación. Catálogo de publicaciones del Ministerio*, Madrid, Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- MORENO YUS, M. A.. (2003) *Globalización y educación democrática. La escuela gueto*. Revista Escuela Pública. w.w.w. amydep. Com/revista/número 6.
- Nieto Cano, J. M. y Portela Pruaño, A. (2006) *Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación*, Revista de Educación, N.º: 339.
- NIKLEVA, D.G. (coord.) (2014) *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española* (varios autores), Madrid, Editorial Síntesis.
- PAJARES, M. (2005) *La integración ciudadana. Una perspectiva para la inmigración*, Barcelona, Icaria, Antrazyt.
- PÉREZ AGOTE, A., TEJERINA, B. y BARAÑANO, M. (2009) *Barrios multiculturales. Relaciones interétnicas en los barrios de San Francisco (Bilbao) y Embajadores-Lavapiés (Madrid)*, Madrid, Trotta.
- PISA In Focus. (2012) *¿Cómo les va a los alumnos inmigrantes de los centros escolares desfavorecidos?* 11/1172912, OECD.

- PIRLS Informe. PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY (PIRLS), International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- PORRAS VALLEJO, R., GARCÍA GARCÍA, M. y COTRINA GARCÍA, M. J. (2009) *Posibilidades y límites de un aula ATAL en el marco de una escuela inclusiva*, Revista Educación Inclusiva Vol 2, Nº. 1
- PORTES, A. y RUMBAUT R. (2001) *Legacies. The story of the immigrant second generation*, Russell Sage Foundation Los Angeles University of California press.
- PRIETO MENDAZA, J. (2012) *Paseando por el gueto. Refugios y violencias*, Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco.
- PRIETO MENDAZA, J. *Educación Intercultural. Redefiniendo el concepto*, diario El Correo, 10-3-2016.
- RIBEIRO, D. (1971) *Fronteras indígenas de la civilización*, Mexico, Siglo XXI.
- Rico-Martín, A. y Níkleva, D. (2017). *La enseñanza del español como segunda lengua en la formación universitaria de los futuros docentes: análisis de planes de estudios y percepción de los estudiantes*. En D. Níkleva (coord.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos* (pp. 163-196). Switzerland (Bern): Peter Lang.
- RIFKIN, J. (1999) *El siglo de la biotecnología*, Barcelona, Edit. Crítica.
- RODRIGO ALSINA, M. (1999) *Comunicación Intercultural*, Barcelona, Anthropos.
- SÁEZ ORTEGA, P. (2004) *El otro en la construcción de una cultura de paz*, Bilbao.
- SANTIBAÑEZ, R. y MAIZTEGUI, C. (2007) *Inmigración: miradas y reflejos*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- SIGUAN, M. (2003) *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*, Barcelona, Paidós.
- UGALDE ZARATIEGUI, A. J. (2014) *Migraciones en el tercer milenio*, Bilbao, EHU-UPV.
- UNESDOC (2015) *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París, Biblioteca UNESCO.
- USATEGUI, E. y DEL VALLE, A. I. (2007) *La escuela sola. Voces del profesorado*, Vitoria, Fundación Buesa.

- USATEGUI, E. y DEL VALLE, A. I. (2009) *La escuela cuestionada. Voces del alumnado y familias*, Vitoria, Fundación Buesa.
- VICENTE TORRADO, T. (2008) *La escuela vasca ante la realidad de la inmigración: un nuevo desafío*, Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- WACQUANT, L. (2001) *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires, Edit. Manantial.
- ZUBERO, I. (2006) *Euskadi ante la inmigración*, Bilbao, Anuario diario El Correo.

Recursos web

- Aula Intercultural
<https://aulaintercultural.org/2008/04/01/alumnado-escuela-cultura/>
- Concejo Educativo de Castilla León
<http://www.concejoeducativo.org/alternat/index.htm>
- El País
<https://elpais.com/educacion/2021-09-20/un-experimento-en-espana-muestra-que-las-tutorias-suben-un-30-los-aprobados-en-matematicas.html?mid=DM81113&bid=726242390>
- Fundación Europea Sociedad y Educación
<https://www.sociedadeducacion.org/blog/la-poblacion-de-origen-inmigrante-en-el-sistema-educativo-espanol/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa
[Sistema estatal de indicadores de la educación - INEE | Ministerio de Educación y Formación Profesional \(educacionyfp.gob.es\)](https://www.inee.es/inee/Pages/indicadores-de-la-educacion.aspx)
- Ministerio Educación y Formación Profesional/ LOMLOE
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- OCDE
www.oecd.org/pisa/infocus
- ONU
<https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Unión Europea
[European policy cooperation \(ET 2020 framework\) | Educación y formación \(europa.eu\)](https://ec.europa.eu/education/european-policy-cooperation_en)
- UNESCO
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>