

**Seminario 2003**

**"Inmigración y Educación:  
la intervención  
de la comunidad educativa"**

*Consejo Escolar del Estado*



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

Seminario sobre

***"Inmigración y Educación.  
La intervención de la comunidad educativa"***

Madrid, 4 y 5 de febrero de 2003  
Salón de Plenos del Consejo Escolar del Estado



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO ESCOLAR  
DEL ESTADO



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**  
**CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO**

Edita:  
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-03-095-7  
I.S.B.N.: 84-369-3698-1  
Depósito Legal: M. 20.576-2003

Sociedad Anónima de Fotocomposición  
Talisio, 9. 28027 Madrid

## PRESENTACIÓN

El *Consejo Escolar del Estado* organizó, durante los días 4 y 5 de febrero de 2003, el Seminario sobre un tema de candente actualidad como es el de la *"Inmigración y Educación: la intervención de la comunidad educativa"*, el cual contó con una importante asistencia de representantes de las Administraciones, miembros de los Consejos y de las comunidades escolares de todo el ámbito del Estado y, asimismo, con la presencia de la *Excm<sup>a</sup> Sr<sup>a</sup> Ministra de Educación, Cultura y Deporte*.

La organización del Seminario estuvo basada en cuatro perspectivas complementarias, como son: el enfoque del tema desde un planteamiento global en la Unión Europea; en segundo término, desde el punto de vista jurídico; en tercer lugar, atendiendo a las inquietudes y demandas de la sociedad española y, finalmente, desde las posiciones ofrecidas por distintos colectivos de inmigrantes en nuestro país. En cada uno de dichos ámbitos, las intervenciones de los ponentes, que expusieron sus posturas en la materia, fueron seguidas de vivos debates en los que los asistentes al Seminario asumieron un relevante papel participativo.

En esta publicación se incluyen las distintas Ponencias, Comunicaciones e Intervenciones que tuvieron lugar en el desarrollo de las jornadas. No se han recogido las transcripciones de los coloquios que siguieron a las exposiciones, teniendo en consideración sus características, si bien tales debates han sido íntegramente incorporados a la página *web* del Consejo (<http://www.mec.es/cesces/inicio.htm>). Las conclusiones que se deriven de este Seminario, una vez que sean aprobadas por la Comisión Permanente del Organismo, serán la aportación del Consejo Escolar del Estado a los *XIV Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*, que se celebran los días 6, 7, 8 y 9 del mes de mayo de 2003 en Salamanca.

Este *Presidente* confía en que las Conclusiones del *Seminario* y de los *Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*, se distinguan, una vez más, por su rigor, profundidad y riqueza de matices que las han caracterizado en ediciones anteriores y, por ello, no duda en que van a ser importantes elementos de reflexión en manos de las Administraciones educativas, a quienes serán oportunamente elevadas, y de los profesionales de la educación, para dar una adecuada respuesta a los problemas que día a día se plantean en nuestras aulas. Con ello, los Consejos Escolares y los representantes de la comunidad educativa que los integran aspiramos a promover la mejora de nuestro sistema educativo, mediante la participación activa de todos en el ámbito de la Educación.

Alfredo Mayorga Manrique  
*Presidente del Consejo Escolar del Estado*



# ÍNDICE

## Página

Programa .....	9
Acto de apertura y presentación .....	12
Intervención de la Excmá. Sra. D <sup>a</sup> Pilar del Castillo Vera, Ministra de Educación, Cultura y Deporte .....	19
<b>"Inmigración y Educación desde una perspectiva pedagógica"</b> por D. Ramón Pérez Juste, Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado .....	27
<b>Ponencia "Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva europea" .....</b>	49
Ponente: Mr. Louis Van Beneden	
Moderador: D. Alfredo Mayorga Manrique	
<b>Ponencia "Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español" .....</b>	75
Ponente: D. Eliseo Aja Fernández	
Moderador: D. Ramón Pérez Juste	
<b>Ponencia "Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva de la sociedad española" .....</b>	95
Ponente: D. Tomás Calvo Buezas	
Moderador: D. Pedro Núñez Morgades	
<b>Mesa Redonda "Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva de algunos colectivos de inmigrantes" .....</b>	117
Moderador: D. Manuel Aguilar Belda	
Ponentes:	
▪ Mustapha El M'Rabet .....	123
▪ José Higuera Rubió .....	129
▪ Margarita Malasnicka .....	133
▪ Yu Kuang Chen .....	139
Clausura del Seminario .....	145
Relatoría Final .....	153
Relación de Asistentes .....	163



## PROGRAMA

### **"Inmigración y Educación. La intervención de la comunidad educativa"**

**Fecha de celebración:** 4 y 5 de febrero de 2003

**Lugar:** Salón de Plenos del Consejo Escolar del Estado

**Organiza:** Consejo Escolar del Estado

#### **Día 4 de Febrero**

- 10'00 h.     **Apertura y presentación del Seminario**  
  
                  **D. Alfredo Mayorga Manrique**, Presidente del Consejo Escolar del Estado.
  
- 10'30 h.     Ponencia: **"Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva europea"**  
  
                  Ponente: **Mr. Louis Van Beneden**, Presidente de la European Network of Education Councils (EUNEC).  
  
                  Moderador: **D. Alfredo Mayorga Manrique**, Vicepresidente Primero de la Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC).
  
- 11'30 h.     Coloquio.
  
- 12'15 h.     Descanso.
  
- 12'45 h.     Ponencia: **"Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español"**.  
  
                  Ponente: **D. Eliseo Aja Fernández**, Catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad de Barcelona.  
  
                  Moderador: **D. Ramón Pérez Juste**, Catedrático de Pedagogía Experimental de la EUNEC y Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado.
  
- 13'45 h.     Coloquio.

### **Día 5 de Febrero**

- 9'50 h. **Intervención de la Excm. Sra. D<sup>a</sup> Pilar del Castillo Vera, Ministra de Educación, Cultura y Deporte.**
- 10,30 h. Pausa. Café.
- 11'00 h. Ponencia: **"Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva de la sociedad española"**  
  
Ponente: **D. Tomás Calvo Buezas**, Director del Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA) y Catedrático de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid.  
  
Moderador: **D. Pedro Núñez Morgades**, Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- 12'00 h. Coloquio.
- 12'45 h. Mesa Redonda: **"Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva de algunos colectivos de inmigrantes"**.  
  
Ponentes:
  - **D. Mustapha El M'Rabet**, Presidente de la Asociación de Trabajadores e Inmigrantes Marroquíes en España (ATIME).
  - **D. José Higuera Rubió**, Coordinador General de Proyectos de la Asociación Cultural por Colombia e Iberoamérica (ACULCO).
  - **D<sup>a</sup> Margarita Malasnicka**, Presidenta de la Asociación Cultural Hispano Polaca FORUM.
  - **D. Yu Kuang Chen**, Presidente de la Organización del Fondo Chino Español.Moderador: **D. Manuel Aguilar Belda**, Adjunto Segundo del Defensor del Pueblo de España.
- 13'45 h. Coloquio.

*Programa*

---

- 14'30 h.    **Clausura del Seminario.**
- 14'45 h.    Vino español.

Coordinadores:

- **D. Ramón Pérez Juste**, Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado.
- **D. José Luis de la Monja Fajardo**, Secretario General del Consejo Escolar del Estado.

Relatores:

- **D. Antonio Frías del Val** y **D. Álvaro Martínez-Cachero Laseca**,  
Consejeros Técnicos del Consejo Escolar del Estado.



## **APERTURA Y PRESENTACIÓN DEL SEMINARIO**

Por **D. Alfredo Mayorga Manrique**

Presidente del Consejo Escolar del Estado.



**D. Alfredo Mayorga Manrique**  
*Presidente del Consejo Escolar del Estado*

Buenos días a todos y a todas. Procedemos a la inauguración del Seminario organizado por el Consejo Escolar del Estado.

Excelentísimo señor presidente de la Red de Consejos Escolares Europeos, mi buen amigo Louis Van Beneden; autoridades del Estado y de la Comunidad Autónoma de Madrid, ilustrísimas e ilustrísimos presidentes de los consejos escolares autonómicos, consejeras y consejeros, amigos todos, iniciamos un Seminario organizado por nuestra institución, que hace el número catorce de los que estos años hemos venido celebrando. Durante este tiempo hemos profundizado en el estudio de los temas educativos de actualidad, desde la reforma de las enseñanzas, la autonomía de los centros escolares, la atención a la diversidad y la escuela intercultural, pasando por el análisis de los consejos escolares como cauce de participación. En los dos de los últimos años, en los que la mayoría de vosotros pudisteis participar, abordamos los interesantes temas de la convivencia en los centros escolares como factor de calidad y los educadores en la sociedad del siglo XXI. Estos dos últimos fueron objeto de publicación en magníficos y actuales libros.

Tres tareas fundamentales tiene encomendadas el Consejo Escolar del Estado: la primera, realizar el Informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo español; la segunda, dictaminar los proyectos legislativos que nos son remitidos por el ministerio, y la tercera, organizar seminarios y jornadas de estudio y debate sobre temas educativos de actualidad, en colaboración con los consejos escolares autonómicos.

El Consejo Escolar del Estado, órgano de participación social y no política ni geográfica, representa a toda la comunidad educativa. De aquí nace la pluralidad y riqueza de sus puntos de vista y sus variadas aportaciones sobre todos los trabajos y tareas que lleva a cabo.

El tema que abordamos el presente año -"Inmigración y educación. La intervención de la comunidad educativa"- es un tema de actualidad, polémica y

debate, y pretendemos abordarlo desde las siguientes perspectivas: primera, pedagógica y educativa; segunda, desde la realidad de los países de nuestro entorno europeo; tercera, desde una visión de perspectiva jurídica en el Estado español, y cuarta, desde la realidad de la sociedad española, completada como broche final con las aportaciones de diversos responsables de colectivos de inmigrantes.

El Seminario que iniciamos el día de hoy se estructura en tres ponencias y una mesa redonda. La primera ponencia nos ofrecerá una visión desde la perspectiva europea, a cargo de Louis Van Beneden, presidente de la Red de Consejos Escolares Europeos, al que quiero agradecer no sólo su presencia entre nosotros, sino el hecho de que exponga su ponencia en nuestra lengua. A continuación, nuestro presidente y catedrático de Pedagogía Experimental, don Ramón Pérez Juste, nos ilustrará en una breve intervención sobre los aspectos pedagógicos. "Inmigración y educación. Una visión desde la perspectiva jurídica del Estado español" será la ponencia que a continuación correrá a cargo de don Eliseo Aja Fernández, catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad de Barcelona. La tercera de las ponencias correrá a cargo de don Tomás Calvo Buezas, director del Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo y catedrático de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid. Los debates serán moderados por don Ramón Pérez Juste y don Pedro Núñez Morgades, Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

La Mesa Redonda, coordinada y moderada por don Manuel Aguilar Belda, adjunto segundo del Defensor del Pueblo de España, contará con la presencia del presidente de la Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España, con el coordinador general de proyectos de la Asociación Cultural por Colombia e Iberoamérica, con la presidenta de la Asociación Cultural Hispano-polaca y con el presidente de la Organización del Fondo Chino Español.

Como podéis ver en este programa que aparece en la documentación que os ha sido entregada, mañana, día 5, a las 9:50, estará con nosotros la excelentísima señora doña Pilar del Castillo Vera, ministra de Educación, Cultura y Deporte, como estuvo presente en el Seminario del año pasado. Quiero expresar mi satisfacción y agradecimiento a nivel personal e institucional, como presidente del Consejo Escolar del Estado, pues su presencia es clara señal de la

valoración con que contempla nuestra institución y las actividades que realizamos.

Todo ello será objeto como el año pasado de una publicación por parte del Consejo Escolar del Estado. Cerca de 400 educadores pertenecientes a todas las comunidades autónomas participamos en este Seminario y es de justicia reconocer la colaboración, ayuda y apoyo de todos los presidentes de los consejos escolares de las comunidades autónomas, de nuestros consejeros y de todo el personal de la casa, así como de los coordinadores, don Ramón Pérez Juste y don José Luis de la Monja, y los consejeros técnicos que actuarán de relatores, don Antonio Frías y don Álvaro Martínez-Cachero Laseca.

La actualidad del tema, la cualificación profesional y técnica de los ponentes y la participación de todos vosotros nos hace sentirnos optimistas y esperanzados. Mil gracias a todos. Solicitamos vuestra ayuda, que pasa por el trámite obligado del cumplimiento de todas las normas de funcionamiento y por el rigor en el cumplimiento de los horarios y debates. En nombre del Consejo Escolar del Estado, reitero nuestra cordial bienvenida y agradecimiento.

Muchísimas gracias.



**INTERVENCIÓN DE LA  
EXCMA. SRA. D<sup>a</sup> PILAR DEL CASTILLO VERA,  
MINISTRA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**



**Excm. Sra. D<sup>a</sup> Pilar del Castillo Vera**  
*Ministra de Educación, Cultura y Deporte*

Muchísimas gracias por la presentación tan interesante y explicativa de este seminario sobre inmigración y educación y sobre la intervención de la comunidad educativa. Voy a tratar ahora de transmitirles algunas reflexiones sobre este tema desde la perspectiva, obviamente, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La integración social y la incorporación cultural de los inmigrantes a nuestro contexto social y a nuestras formas de vida constituyen elementos esenciales de la acción educativa que debe llevar a cabo nuestro sistema escolar y en los que debe socializarse, porque de eso va a depender una cuestión fundamental para el futuro de sus vidas: la posibilidad de tener una expectativa de desarrollo en nuestra sociedad en su vida laboral y en su vida personal, lo que significa que en ambos casos tengan unas condiciones suficientes para que puedan desarrollar un proceso de integración que les permita tener una vida plena y satisfactoria entre nuestra comunidad en nuestro país. Por tanto, estamos hablando de objetivos que son de enorme importancia dentro de una política educativa europea, máxime si queremos que esa política educativa tenga un claro objetivo de calidad, y que constituyen en su conjunto uno de los desafíos que los países de la OCDE deben afrontar con una atención especial.

Es cierto que en nuestras aulas siempre ha existido la diversidad. Ha habido alumnos que han tenido unas dificultades u otras, ha habido alumnos en nuestro caso de etnia gitana, que era la única etnia diferenciada que hasta hace muy pocas décadas hemos tenido, ha habido alumnos con especiales dificultades para la integración, etcétera. Sin embargo, en la situación actual hay unos cambios evidentes empíricamente constatables y que pueden ser observados de manera inmediata. La situación actual, como saben muy bien, se caracteriza por el incremento en nuestro sistema educativo de la heterogeneidad de los grupos de alumnos a consecuencia de la incorporación creciente de niños y jóvenes que, por ejemplo, desconocen en unos casos nuestra lengua y en otros, no desconociéndola, tienen unas deficiencias académicas y de conocimientos importantes. Los flujos migratorios hacia países de la Unión Europea obedecen a

factores diferentes y representan una variada gama de cualificaciones y demandas de empleo entre los inmigrantes que llegan a nuestros países. No hay un solo tipo de inmigrante y, por tanto, no hay un solo tipo de hijo de inmigrante; no tienen la misma necesidad todos esos inmigrantes, sino que hay que hacer un esfuerzo por determinar los grandes tipos de alumnos que llegan a nuestras aulas, sus características y sus necesidades. La Unión Europea representa para todos estos inmigrantes un mercado laboral y unas posibilidades de progreso profesional y de estabilidad social que no encuentran en sus países de origen. A todo esto hay que añadir el problema del tráfico de personas organizado por mafias que se dedican a la producción y venta ilegal en nuestros países y que conforman otro terreno distinto, pero que también están ahí. La mayor parte de los inmigrantes que llegan a España proceden de países con un mayor o menor atraso económico y con dificultades sociales, de manera que es imprescindible establecer mediante la integración escolar de los hijos de estas personas las bases de un proceso a medio y largo plazo de plena integración social, cultural y política en nuestro país.

Por eso, desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en colaboración con las demás administraciones e instituciones educativas, hemos estado siempre en la búsqueda de respuestas coherentes para resolver unos problemas que influyen diariamente sobre la marcha de nuestras aulas, aunque de un modo desigual en las distintas comunidades autónomas, habida cuenta que la concentración de este tipo de alumnos se produce de manera distinta; no hay una distribución homogénea por toda la geografía española, sino desigual, y se concentra en determinadas comunidades y en determinados niveles educativos –estos problemas no aparecen hoy día en la enseñanza superior universitaria-. Estos problemas hacen necesario arbitrar medidas de escolarización que permitan ofrecer centros escolares suficientemente preparados para que puedan ofertar una educación de calidad para todos, tanto para los alumnos que vienen desarrollando de manera ordinaria sus aprendizajes, como para aquellos alumnos hijos de inmigrantes que aparecen por primera vez en nuestras aulas. De ahí el cambio legislativo que por nuestra parte estamos llevando a cabo - el Ministerio, como bien saben, a partir de la distribución competencial que determina nuestro sistema autonómico, de lo que dice la Constitución y de lo que dicen los Estatutos de Autonomía tiene una competencia en la normativa básica pero no tiene la competencia en la gestión ordinaria- junto con la mejora de la formación del profesorado para que pueda

atender adecuadamente a los alumnos inmigrantes, al mismo tiempo que tratamos de mejorar los instrumentos pedagógicos para el desarrollo de los conocimientos y habilidades intelectuales de estos alumnos. Todos los alumnos menores de 18 años tienen derecho a recibir una enseñanza básica de calidad. La edad obligatoria en nuestro sistema es, afortunadamente en mi opinión, hasta los 16 años y eso permite contar con un largo periodo de tiempo para que los alumnos vayan realmente adquiriendo y socializándose con todos aquellos instrumentos básicos para el desarrollo de su futura vida laboral y personal. Cuando digo instrumentos básicos hablo de aquellos que tienen una naturaleza más intelectual, que son desde los conocimientos de las materias, hasta aquellos que tienen una naturaleza más conductual, como son los que tienen que ver con los hábitos que van a permitir tener habilidades y destrezas para la relación.

Por eso queremos desarrollar programas de mejora de la educación de los alumnos extranjeros basándonos en el principio de igualdad de oportunidades, y esto es la clave. La igualdad de oportunidades puede ser una palabra hueca, puede ser una palabra retórica y puede ser un concepto que sirva para que esté girando permanentemente sobre sí mismo y que satisfaga a algún tipo de conciencia, sin más, si no se le da el desarrollo que tiene que tener para que sea eficaz, ya que nos estaremos quedando exclusivamente en una defensa teórica, en un concepto de la igualdad de oportunidades que para nada tiene que ver con la efectiva oportunidad de cada persona en el sistema educativo. Se trata de que cada persona sepa aprovechar en el principio de igualdad de oportunidades las suyas propias, según sus propias condiciones, según sus propios intereses, según sus propios estímulos y según sus propias motivaciones.

Me voy a detener muy brevemente, porque no es el caso de esta intervención, a repasar los datos de los alumnos extranjeros que estudian en nuestras aulas para poder valorar mejor las medidas que proponemos para ellos. En primer lugar, los alumnos extranjeros matriculados en España han aumentado en más de 150.000 en los últimos diez años; pasamos de 36.661 en el curso 91-92, a 201.518 en el curso 2001-2002, lo que supone un crecimiento del 550 por ciento. En segundo lugar, si nos atenemos a las áreas geográficas de procedencia, descubrimos que la inmigración escolar procede mayoritariamente de América central y de América del sur, con un crecimiento en estos años del 1.011 por ciento y del 953 por ciento respectivamente, seguida de África, con un 769 por ciento de incremento, y del resto de Europa no perteneciente a la Unión

Europea, con un 88,7 por ciento de crecimiento. Por etapas educativas, los mayores porcentajes de presencia de alumnos extranjeros se producen en la educación primaria, con un 23,2 por ciento, en la infantil, con un 19,5 por ciento, en la ESO, con un 19,4 por ciento, y en los programas de garantía social, con un 18,5 por ciento. Por comunidades, Madrid tiene el 28,9 por ciento de alumnado extranjero, seguido de Cataluña con el 12,8 por ciento, Valencia el 9,2 y Canarias el 7,8. Nótese la posición tan diferenciada que ocupa Madrid respecto del porcentaje.

Pues bien, la pregunta común que nos hacemos todos –uno puede tener diferencias en las respuestas pero me imagino que, al menos, en la pregunta no las tendremos- es cómo podemos facilitar la integración y mejorar la educación de los alumnos inmigrantes. Afortunadamente, una gran parte de los alumnos inmigrantes hablan nuestra propia lengua, lo que facilita mucho la integración, supuestas determinadas condiciones adicionales; sin embargo, presentan deficiencias de aprendizaje en determinadas áreas del conocimiento. La integración por el único criterio de la edad determina una falsa integración que puede provocar absentismo escolar, marginación y aislamiento en grupos de minorías, exclusión y, finalmente, actitudes de violencia entre los jóvenes, pudiendo llegar a situaciones de delincuencia en la medida en que se produzca un proceso continuado de marginación y aislamiento. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación, recientemente aprobada, presta una atención detallada y rigurosa a este conjunto de necesidades. Su articulado, que tiene que ser desarrollado mediante reales decretos –en ello estamos trabajando-, así como también por las normativas de las diferentes comunidades autónomas, atiende con una claridad y precisión, a mi modo de ver, hasta ahora inexistente entre otras cosas porque estos fenómenos son nuevos –parece razonable pensar que normas elaboradas hace catorce o quince años no contuvieran esas precisiones y esos desarrollos respecto de esta realidad que ha sido en la última década cuando ha tenido una explosión y un desarrollo acelerado-. Por ejemplo, en el artículo 42 de la sección segunda del capítulo séptimo podemos leer lo siguiente: "1.- Las administraciones favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura española o que presenten graves carencias en conocimientos básicos las administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente. 2.- Los

programas a que hace referencia el apartado anterior se podrán impartir de acuerdo con la planificación de las administraciones educativas en aulas específicas establecidas en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario." Ya empieza a haber algunas experiencias de esta naturaleza como, por ejemplo, en las aulas de enlace en el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid que me imagino que estará presente como experiencia en sus reflexiones durante este seminario. "El desarrollo de estos programas..." continua diciendo el precepto legal "...será simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje". La nueva Ley de Calidad especifica, además, que los alumnos extranjeros tendrán los mismos derechos y los mismos deberes que los alumnos españoles; su incorporación al sistema educativo supondrá la aceptación de las normas establecidas con carácter general y de las normas de convivencia de los centros educativos en los que se integren. Señala también la obligación de las administraciones educativas de adoptar las medidas oportunas para que los padres de los alumnos extranjeros reciban asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

Estas son algunas de las cuestiones que están explícitas en la visión que tenemos desde el Ministerio y que hemos plasmado en la Ley de Calidad. Estoy segura que ustedes, como miembros de la comunidad educativa, conocen como nadie los problemas que hay en esta dirección y de qué manera se pueden establecer las mejores condiciones para lograr ese objetivo de integración plena de estos alumnos. Estoy convencida de que van a surgir aquí reflexiones de gran interés, unas compartidas y otras no, así que sólo me resta darles las gracias como responsable del Ministerio de Educación por haber decidido participar en este seminario y señalarles dos cosas. Una me parece extraordinariamente importante y deriva de las reformas que introduce la Ley de Calidad. Como saben, esta Ley introduce la gratuidad del periodo tres a seis años, no la obligatoriedad, porque conlleva de entrada una serie de sanciones a los padres que no quieran escolarizar a sus hijos que no parece muy razonable. En la práctica es que los padres sí quieren escolarizar a sus hijos en estas edades y esto debe ir acompañado de la facilidad de tener una plaza gratuita. Pero más allá de eso, a mí me parece extraordinariamente importante y hay que darle todo el valor que tiene al papel que juega ese periodo de la vida de un niño en las posibilidades que va a ir teniendo para desarrollos posteriores y futuros. Yo soy

una convencida de que la enseñanza primaria, la que va de los 6 a los 12 años, y al mismo nivel hoy la enseñanza infantil, la que va de los 3 a los 6 años, son esenciales si queremos dotar de recursos firmes a los niños para que puedan desenvolverse en periodos posteriores de su aprendizaje académico, de su aprendizaje y de su formación social y de su futuro como personas adultas. Esto es absolutamente esencial. La capacidad que tiene una persona durante ese periodo de su vida que va de los 3 a los 12 años –aunque ahora hablamos de los 3 a los 6- para ir asimilando e ir adquiriendo los hábitos, las habilidades y las destrezas, no solamente las que tienen que ver con el conocimiento, sino las que tienen que ver con las posibilidades relacionales y con su vinculación con los otros, son de una importancia extraordinaria; que nos volquemos en esos periodos educativos nos va a dar unas posibilidades muy superiores para que etapas posteriores en las que se manifiestan los conflictos de una manera patente y que ustedes conocen mejor que nadie puedan tener otro desarrollo y otro desenvolvimiento, para que los alumnos transiten por esas etapas superiores que ya se inician con la preadolescencia y la adolescencia plena de una manera distinta. Por eso, me parece que ésta es una de las motivaciones más fuertes que deberíamos tener y uno de los empujes más claros que deberíamos de dar todos los que tenemos responsabilidades, desde las comunidades que tienen la capacidad ejecutiva hasta los profesionales que están todos los días en las aulas y que son los que mejor conocen esa situación.

Para terminar, quisiera decirles que en esto, como en otras cuestiones que tienen que ver con la educación, mi posición y la del equipo que estos años ha estado al frente del Ministerio de Educación ha estado siempre presidida por apartarnos al máximo de todo aquello que más allá de la retórica y más allá de la oquedad de la palabra pueda ser realmente positivo para poder avanzar en la práctica en dotar a nuestro sistema de las mejores condiciones para la mejor formación de todos y para el menor fracaso escolar. Esto es muy importante porque se puede entrar en discusiones donde las palabras florezcan como en los campos las flores en primavera pero que no vayamos a ningún lado. En este sentido, hemos tenido siempre un ejercicio diario para alejarnos de la floritura para ir a la esencia de las cosas, que es la manera de la que realmente tenemos que responder desde los poderes públicos de la responsabilidad que se nos ha encomendado.

Nada más y muchas gracias.

# **Inmigración y Educación desde una perspectiva pedagógica**

**D. Ramón Pérez Juste**

*Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado*

## **1. PRESENTACIÓN**

La inmigración, un fenómeno de plena actualidad en nuestro País, presenta, evidentemente, muchas perspectivas susceptibles de los correspondientes análisis, planteamientos y propuestas. Algunas de ellas van a ser objeto de estudio en este Seminario: a partir de un enfoque territorial, se analizará el fenómeno desde las perspectivas europea y española; también se estudiará el tema general desde el punto de vista de diversos colectivos de inmigrantes. Junto a estos enfoques, el Seminario dará cabida a la perspectiva jurídica, concretada en la ponencia de D. Eliseo Aja, y naturalmente, a una reflexión estrictamente pedagógica, asumida por quien escribe, a partir del encargo realizado por la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado a propuesta de su Presidente.

Muchos otros aspectos, como la acogida, la atención humanitaria, la problemática familiar, los efectos sociales y económicos, la perspectiva religiosa... quedan fuera del ámbito del Seminario por falta del tiempo necesario aunque, seguro, serán objeto de referencia y reflexión al hilo de las diversas intervenciones.

## **2. LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DE LA INMIGRACIÓN**

Entre los diversos enfoques que podrían darse a esta ponencia he seleccionado uno que, tal vez, sea considerado novedoso, y no sé si adecuado, por parte del auditorio y de los lectores: se trata de enlazar el tema con uno de los objetivos educativos de mayor alcance y relevancia: *la educación para la paz*, objetivo tan formidable como de especial relieve y actualidad en nuestro atormentado mundo.

La ponencia continuará con el análisis de la problemática que la atención a la *diversidad cultural* representa para la acción educativa, verdadero desafío para los responsables del sistema educativo en sus diversos planos, y concluirá con la presentación de algunas breves propuestas, a título de principios de actuación pedagógica, para salir al paso de tal problemática.

### **2.1. El marco de referencia: la educación para la paz**

A juicio de quien escribe, los sistemas educativos de nuestro tiempo, en todos los niveles –del preescolar al postuniversitario- deben poner el acento en los aspectos radicalmente formativos y no sólo ni fundamentalmente en los meramente instructivos, y en contra de lo que, de hecho, ha venido ocurriendo durante décadas.

Sin entrar en un análisis de las causas que han llevado a este cambio en las prioridades educativas, consagrado en la leyes de más alto rango de todos los países avanzados, sí podríamos señalar que, detrás, se encuentran los espectaculares, profundos y acelerados cambios que se han venido produciendo en ámbitos tales como la generación de conocimiento, su difusión y acceso; los avances científicos y tecnológicos en los más diversos campos; las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información; los cambios en la estructura, composición y formas de vida familiares... o los movimientos migratorios.

Así, el avance en la generación de saber y en su difusión y accesibilidad plantea la duda de si la Escuela puede seguir ocupándose casi en exclusiva de la transmisión del saber cuando este se encuentra al alcance de casi todos por vías diferentes; los avances científicos y tecnológicos sitúan a mayores y jóvenes ante hechos y alternativas para los que con frecuencia se carece de formación y de criterio; las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, con su añadido de publicidad y propaganda, hacen de los seres humanos potenciales objetos de manipulación; las nuevas formas de vida familiar y, sobre todo, los fracasos y rupturas, dejan a muchos niños y jóvenes en situaciones de manifiesta indefensión, desorientación y desamparo...

A mi juicio, estos hechos deberían tener alguna repercusión sobre los sistemas educativos... y hasta sobre el sistema social y político de las viejas naciones del llamado primer mundo. En efecto: ¿puede la Escuela seguir enseñando lo mismo y de forma similar a como lo hacía apenas hace veinte o treinta años?. ¿Puede la Escuela sustraerse de formar para los nuevos retos?. ¿Puede la Escuela ser ajena a las situaciones familiares de sus alumnos?

### *Las nuevas prioridades educativas*

Todos estos cambios parecen haber hecho tomar conciencia a los responsables políticos y educativos de los principales países del mundo, de la conveniencia de una mayor insistencia en la dimensión formativa de la educación, y ello no sólo en el ámbito del saber académico –*aprender a aprender, aprender a pensar, desarrollo del pensamiento crítico*– sino también, y sobre todo, en lo relativo a la formación en los aspectos afectivos, emocionales, sociales, morales y hasta religiosos.

Así, no debe extrañarnos que organismos de ámbito mundial, como la propia UNESCO, en la Conferencia celebrada en París apenas hace cuatro años, dedicada a *La calidad de la educación superior en el siglo XXI*, mantuviera que *la calidad es inseparable de la pertinencia social*<sup>1</sup>, definiendo esta como la *“búsqueda de soluciones a las necesidades y problemas de la sociedad, y más especialmente a los relacionados con la construcción de una cultura de la paz y un desarrollo sostenible”*<sup>2</sup>. En definitiva: una educación adecuada para dar respuesta a las características de la época de que se trate.

Pues bien, esa educación para la paz, un objetivo por cierto válido también antes de que lo formulara la UNESCO, puede servir perfectamente de eje para los planteamientos de una educación capaz de dar respuesta a los problemas que hoy nos congregan, y, en particular, a los relativos a *inmigración y educación*.

---

<sup>1</sup> Los redactores del documento de trabajo de la citada Conferencia Mundial, titulado *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*, hacen suya esta afirmación de Chitoran y Dias. Vid. CHITORAN (1998). *International Cooperation in Higher Education*. París: UNESCO. Paper of Síntesis of Regional Conferences, p. 3.

<sup>2</sup> Punto 6 del citado documento de trabajo.

Y es que la paz, como uno de los ejes de los proyectos educativos, tiene unas implicaciones tan radicales que puede llegar a interpelar a una gran cantidad de dimensiones íntimamente relacionadas con la Educación.

La *paz* no es sólo un profundo anhelo de la Humanidad, es un objetivo de primera magnitud para la acción educativa. En efecto, la *paz*, en última instancia, no es sino la resultante del compromiso y la vivencia de una serie de valores individuales y sociales de primera línea. Y es que la paz no es, sin más, lo contrario a la *guerra*. La guerra no es sino la manifestación más brutal de la falta de paz y en ningún caso debería entenderse ésta como la mera ausencia de aquélla. Cuando los seres humanos llegan a la guerra se han consumado múltiples desafueros, todos ellos ligados a un hecho fundamental: *la falta de respeto a la dignidad del otro*, sea persona o grupo, mercedor por mi parte de la misma consideración que espero, pido –y a la que tengo derecho- para mi mismo y para el grupo al que pertenezco y con el que me identifico.

La guerra, y su origen, esto es, el conjunto de causas que terminan por producirla, cuestan a la Humanidad un sin fin de sufrimientos y desgarros, además de degradar al ser humano al no conceder a los demás, a sus semejantes, el estatus que se atribuye a sí mismo sin otros argumentos que el autotorgamiento de una superioridad cuyo único soporte es la desigualdad y la fuerza para mantenerla.

Es por ello que la paz puede, y hasta debe, convertirse en un objetivo de la Educación: no hay que dejar que las cosas sucedan “como tengan que suceder” sino que deben tomarse las decisiones adecuadas para que ocurra lo que se considera positivo que acontezca<sup>3</sup>.

*La construcción de la paz –decíamos no hace mucho tiempo<sup>4</sup>- se convierte así en un objetivo educativo prioritario, de enorme magnitud, al incluir una gran cantidad de metas, todas ellas de gran entidad y potencialidad formativa. En efecto: una cultura de paz no es sino el*

---

<sup>3</sup> Considerar la paz como objetivo implica un *plan* sistemático e intencionado de acción, al igual que la construcción de un *ambiente educativo* o una *organización* eficiente.

<sup>4</sup> PEREZ JUSTE, R. (2001). *Calidad de la Educación: personalización educativa y pertinencia social*. Conferencia inaugural de la *Décima Conferencia Mundial Triannual: Pedagogía de la Diversidad. Creando una cultura de paz*. Madrid: UNED.

*fruto de valores morales de la mayor importancia, como son los de justicia, solidaridad, libertad o igualdad, superados todos ellos por el de "fraternidad universal", que los resume al reconocer al otro idéntica consideración que a uno mismo<sup>5</sup>.*

Pero es justamente por ello por lo que la paz como objetivo educativo comienza por la construcción de la paz interior, la paz de las conciencias, muy ligada al logro de un autoconcepto positivo y equilibrado y a una razonable autoestima: estar en paz consigo mismo es un primer elemento para encontrarse en paz con los demás, sean estos los más cercanos de la familia o la amistad o aquellos otros más lejanos que, incluso, compiten conmigo por el logro de ciertas metas.

Hasta aquí, por tanto, creo haber establecido que la creación de una cultura de paz tiene como sustrato el reconocimiento profundo del otro, sea otra persona sea otro grupo de pertenencia: sexo<sup>6</sup>, generación, nación, etnia, raza o religión, ya que, por encima de cualquier diferencia –siempre accidental- se encuentra la esencia, lo fundamental, que no es sino la *dignidad de la persona*, lo que nos hace a todos los seres humanos miembros de un grupo único, universal<sup>7</sup>. Por tanto, la tarea pedagógica por excelencia no habría de ser otra que la de construir ese profundo sentimiento y actitud de respeto hacia uno

---

<sup>5</sup> En el Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se lee: *"Considerando que la libertad, la justicia y la paz del mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana, ..."*.

Por su parte, S.S. Juan Pablo II, en relación con tal Declaración, afirma: *"En definitiva, la paz se reduce al respeto de los derechos inviolables del Hombre..."*. Vid. *Redemptor hominis*, 1979.

<sup>6</sup> Muchos prefieren utilizar el término *género* en lugar de *sexo*. En tales casos, se reserva este término para referirse a las características de naturaleza biológica, mientras se utiliza el primero cuando se trata de las socialmente atribuidas a ambos sexos.

<sup>7</sup> El no reconocimiento del sentido profundo de la dignidad humana se ha identificado como un elemento negativo cuando se trata de plantear la paz como un valor a proponer como objetivo de la Educación. Vid. BARRIO MAESTRE, J. (2000). "La educación para la paz como tarea cultural. Una reflexión sobre algunas ideas de Dietrich von Hildebrand al respecto". En Resúmenes de Conferencias y Ponencias del IV Congreso Internacional de Filosofía de la Educación: *Educación, Ética y Ciudadanía*. Madrid: UNED (Documento fotocopiado).

mismo y hacia los demás, en el que cabe el despliegue del enorme abanico de la diversidad, tanto en lo que se refiere a capacidades, intereses, motivaciones o actitudes como a los valores, sean estos individuales, sociales, culturales o religiosos.

Pues bien: como puede apreciarse, un objetivo tan formidable como el de la paz pretende conjugar aspectos que tienen que ver con la dimensión profunda de la persona, de cada persona, y con sus relaciones con las demás personas, con los otros.

## **2.2. La diversidad**

Y si algo está establecido en uno y otro aspecto –la persona como individuo y en sus relaciones- es la *diversidad*: todos y cada uno de nosotros somos únicos, diferentes, irrepetibles, si bien, y a la vez, tenemos muchos puntos –la mayoría- en común, como muy bien está poniendo de relieve el estudio del genoma humano.

### **2.2.1. Diversidad y diferencias humanas individuales y de grupos**

La diversidad –antes conocida, estudiada e investigada como diferencias humanas- tiene ya un largo recorrido tanto en su estudio como en las respuestas pedagógicas. Los estudios de psicólogos y pedagogos en relación con la naturaleza, estructura, magnitud y evolución de las diferencias humanas y de los grupos –edad, sexo, clase social- han dado pie a respuestas educativas bien elaboradas aunque no siempre llevadas a la práctica –tal vez sería más correcto hablar de pocas veces- con frecuencia como consecuencia de una falta de la suficiente formación y en ocasiones por carencia de los medios adecuados, sean estos recursos materiales, apoyos u organización.

Actuaciones como la enseñanza individualizada, la enseñanza programada o la educación personalizada, de tanto predicamento teórico en nuestro País<sup>8</sup>, han

---

<sup>8</sup> La aprobación de la Ley General de Educación de 1970 creó una ocasión propicia para el desarrollo de la *educación personalizada*, expresión acuñada por V. García Hoz en una obra del mismo año: *Educación personalizada*. Madrid: Instituto de Pedagogía del

pretendido dar la respuesta adecuada a estas manifestaciones de la diversidad; en tiempos más cercanos, tales actuaciones han sido denominadas *adaptaciones curriculares*, tanto significativas como no significativas<sup>9</sup>.

### **2.2.2. Diversidad y diferencias sociales**

La incorporación a la preocupación pedagógica del estudio de la diversidad *social*, se ha venido traduciendo por una inquietud especial por la *equidad*, con soluciones como la *educación compensatoria* o las respuestas a los *grupos de riesgo*.

En la medida en que muchos alumnos llegan a la Escuela en condiciones de desventaja, ligadas fundamentalmente a las circunstancias familiares y ambientales, y traducidas en limitaciones en el lenguaje, bajas expectativas, ambientes poco estructurados, insuficiente valoración del saber, carencia de pautas y normas socialmente reconocidas..., se consideró conveniente afrontar estas limitaciones mediante un suplemento educativo, temprano y de carácter compensatorio.

Aunque las actuaciones compensatorias no hayan dado los resultados esperados y deseados, no cabe duda de que sus efectos, aunque limitados, han sido positivos, y podrían ser superiores en la medida en que los programas no fueran genéricos sino específicos, en función de la naturaleza de las necesidades y carencias específicas de sus destinatarios<sup>10</sup>.

---

Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Esta obra tuvo muchas ediciones posteriores y culminó con el *Tratado de Educación Personalizada*, dirigido por el mismo autor, integrado por 33 volúmenes, editados por Rialp entre 1988 y 1997.

<sup>9</sup> Esta terminología fue acuñada en el *Diseño Curricular Base*, editado en 1989 por el Ministerio de Educación y Cultura, como sustrato pedagógico a la reforma educativa encarnada a partir de 1990 por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

<sup>10</sup> Puede encontrarse una importante síntesis sobre el tema en el número 264, de septiembre-octubre de 1986, de la revista **Bordón**, dedicada monográficamente al tema *Trayectoria y perspectivas de la Educación Compensatoria*.

La actuación sobre habilidades y prerequisites de aprendizaje, la formación del profesorado y su compromiso activo –actitudes– con la superación de la desventaja, el diseño de intervenciones en función de carencias y necesidades claramente definidas, la elaboración de materiales y recursos adecuados a las mismas y el seguimiento y evaluación de todo el conjunto de actuaciones potenciarán, sin duda, las buenas intenciones y deseos de los responsables políticos del sistema educativo<sup>11</sup>, en especial cuando sus planes se enmarcan en otros de mayor alcance destinados a remover las causas de la desventaja.

Por ello, no debe extrañar el enfoque hacia los *alumnos y grupos de riesgo*, que hace de su identificación temprana, con la finalidad de actuar preventivamente sobre el ambiente familiar y social, además del educativo, un elemento fundamental. Con todo, conviene huir de los riesgos derivados del etiquetado de estos alumnos y grupos, como pueden ser el de asumir para ellos expectativas más bajas y el aceptar como lógicos niveles de rendimiento inferiores sin haber puesto todos los medios necesarios a su servicio<sup>12</sup>

### **2.2.3. Diversidad cultural<sup>13</sup>**

Pero es la irrupción de la diversidad cultural en el panorama político, social y educativo de nuestro país la que plantea más dificultades y problemas, tanto de concepción como de carácter técnico-pedagógico, hasta convertirse en un auténtico desafío.

Con la aprobación de la Constitución de 1978 se pone de relieve una manifestación relevante, de carácter intra-estatal, con la lengua como exponente de mayor relieve. Las peculiaridades de carácter cultural son

---

<sup>11</sup> La LOGSE dedicó el Título quinto (arts. 63 a 67) a la *compensación de las desigualdades en Educación*, que se mantiene en vigor, salvo el artículo 66, en la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*.

<sup>12</sup> Al respecto, se recomienda la consulta del informe de la OCEDE-CERI de 1995, titulado *Our Children at Risk*. París: OCDE.

<sup>13</sup> La ligazón entre diversidad cultural y nuestro planteamiento sobre educación para la paz tiene precedentes, como el II Congreso Internacional de *Educación Intercultural para la paz*, celebrado en Ceuta en abril de 1995.

oficialmente reconocidas a través de la capacidad normativa sobre parte del currículo de las enseñanzas que se atribuye a las Comunidades Autónomas.

Sin embargo, es la irrupción de la inmigración exterior la que comienza a demandar respuestas y soluciones para las que, en general, no estamos debidamente preparados, viéndose los educadores ante la necesidad de generar formas de actuación que no siempre cuentan con suficiente respaldo teórico ni experiencial, ni, mucho menos, con el de la investigación.

### **3. PROBLEMÁTICA DERIVADA DE LA DIVERSIDAD CULTURAL**

Las respuestas a la diversidad individual y de grupos, en particular la articulada para atender a la diversidad de carácter individual, cuenta con una notable tradición, con sólidas teorizaciones y con experiencias abundantes, debidamente evaluadas por medio de investigaciones de diferente naturaleza (paradigmas y metodologías).

Pero, en general, tales respuestas se han visto facilitadas cuando se han dado en contextos monoculturales o cuasi monoculturales: a fin de cuentas, cuando familias, profesores y sociedad comparten en lo sustancial los elementos fundamentales propios de un país con raíces comunes, las cosas son mucho más sencillas.

Sin embargo, la incorporación de grupos numerosos de inmigrantes con lengua, etnia, religión, tradiciones, hábitos y hasta elementos externos como el vestido o la comida, todos ellos no sólo diferentes sino, en algunos casos, muy alejados de nuestra cultura, nos interpela y hasta nos exige la búsqueda inmediata de soluciones nada fáciles de encontrar.

A mi juicio, y en el ámbito estrictamente educativo, nos encontramos con dos aspectos de especial relieve que demandan atención y actuaciones adecuadas: se trata de la *identidad y la pertenencia*, como medios para configurar una personalidad madura y estable cuando el objeto de atención es la persona que cada educando es, y del *respeto* -que no la tolerancia- cuando nuestra preocupación se refiere a las relaciones de cada uno de los educandos con el resto, tanto en cuanto personas como en su dimensión de miembros de los diferentes grupos de pertenencia. Junto a ello, y en manifiesta respuesta al

necesario respeto a la dignidad de todos los seres humanos, aparece la *educación para la ciudadanía*, como una exigencia de nuestros días.

A estas cuestiones trataremos de referirnos con la brevedad que exige la situación.

### **3.1. *Identidad y pertenencia***

La forja de una determinada identidad ha sido una preocupación más o menos expresa y explícita de los sistemas educativos (que no deben ser equiparados a los sistemas formales, dando cabida a las familias y a otras instituciones). En efecto: todos los sistemas han asumido la socialización como una de sus tareas, procurando transmitir –con el ánimo de ser eficaces en la tarea- los valores que inspiran las sociedades en que tales sistemas están inmersos.

Esta tarea, en la que el éxito ha estado lejos de ser una realidad, se hace mucho más compleja cuando, en épocas en que los educandos no han alcanzado un mínimo de organización, se encuentran –o pueden encontrarse- ante modelos diversos, a veces incompatibles en aspectos esenciales para cada una de las culturas, como pueden ser ciertos valores morales y, desde luego, religiosos.

La conformación de la identidad personal es un proceso prolongado y laborioso, que debe integrar la asunción personal de los valores y la identificación con los mismos, en cuanto señas de identidad de los diversos grupos de pertenencia.

Esta situación no resulta especialmente difícil en sociedad monoculturales; sin embargo, los situaciones multiculturales pueden presentar dificultades de especial relevancia en los casos en que surja un conflicto entre las diversas pertenencias: entre las señas de identidad familiares y la pertenencia a una nación, entre la pertenencia a la comunidad autónoma y al Estado; entre la propia etnia, o religión... y la fidelidad a los valores de la nación. Y evidentemente, esto puede darse en mayor grado, y con mayores frecuencia, en el caso de sociedades multiculturales.

Y esto es grave, porque el sentido de pertenencia y el consiguiente reconocimiento como miembro de pleno derecho de los diversos grupos, llega a constituirse en una necesidad básica de los seres humanos que, de no quedar

suficientemente satisfecha, puede conducir a conductas inadecuadas y hasta delictivas como consecuencia de sentirse excluido o hasta rechazado.

### **3.2. Respeto**

La toma de conciencia de cuán importante es para cada uno de nosotros contar con una identidad y de ser reconocido miembro de ..., debería ser la base para el respeto a la identidad de los demás y para crear activamente las condiciones adecuadas para ese sentimiento de pertenencia.

Sin embargo, esto no siempre ocurre así; es más, ocurre pocas veces así, y ello no siempre por causas ligadas a la sociedad que acoge sino también por los grupos objeto de acogida.

En el primer caso, las culturas acogedoras, mayoritarias, pueden tener la tentación de considerar que bastante hacen con aceptar la presencia de las personas y grupos que vienen de fuera, y, consecuentemente, con *tolerarlas*. Serán los que llegan quienes deberán estar dispuestos a ser asimilados por la cultura dominante y, de no ser así, quedar relegados a la exclusión en forma de *segregación*.

En el segundo caso, son los acogidos los que como consecuencia de posiciones esencialistas, no están dispuestos a renunciar a nada y prefieren la auto-segregación en temas culturales, aunque puedan demandar el reconocimiento de los derechos en lo relativo a los servicios de la sociedad de acogida, como los de carácter social (salud y educación).

El problema se encuentra en establecer la línea de demarcación en que ambas culturas han de respetarse profundamente. En especial, la sociedad y la cultura mayoritarias, dada su posición de privilegio, ha de plantearse qué aspectos de las demás culturas deben ser plenamente respetadas.

A mi juicio, se podría afirmar, en términos genéricos, que tal línea de demarcación debe situarse en la necesidad de respeto de la legalidad vigente y, todavía más, en lo que denominamos Derechos humanos. Cuando determinados elementos de la cultura de origen choquen con algunos de estos derechos o con la legalidad, se les deberá exigir —como a los nacionales del país— el

cumplimiento de tales normas, aunque ello representara el abandono de los elementos culturales autóctonos.

En los demás casos, la diversidad cultural, lejos de ser un elemento del que defenderse debería no sólo ser un aspecto a respetar sino hasta a valorar por lo que de enriquecimiento representa para todos.

Es más: como consecuencia de esa diversidad, de esa pluralidad, el contacto entre culturas puede servir de *crisol* para ir configurando una Humanidad que avance hacia el *acuerdo en lo fundamental* y para la aceleración de la evolución de culturas o de civilizaciones menos evolucionadas hacia otras más desarrolladas. De alguna manera, por ese camino, podría avanzarse hacia la *fraternidad universal*, único medio de que reine la *paz* en el mundo.

### **3.3. Ciudadanía**

Nos referíamos más arriba la educación para la ciudadanía como respuesta educativa al respeto a la dignidad de las personas.

*"La ciudadanía como forma de ser, la ciudadanía como conjunto de características que corresponden a los seres humanos y que los eleva a la condición de miembros de pleno derecho en el ámbito de la comunidad política, se ha convertido en el centro de atención de los poderes culturales y en objeto de reivindicación educativa"<sup>14</sup>*

La ciudadanía representa el ser miembro de pleno derecho de una determinada sociedad, por lo que se goza de ciertas prerrogativas, consideradas como derechos inalienables.

La incorporación de personas procedentes de otros territorios, miembros de culturas diferentes, puede abrir el debate de su reconocimiento como ciudadanos en y del país de acogida. Al margen de las cuestiones políticas y

---

<sup>14</sup> Así se expresa T. Rodríguez Neira en "La ciudadanía como reivindicación", en Resúmenes de Conferencias y Ponencia del *IV Congreso Internacional de Filosofía de la Educación: Educación, Ética y Ciudadanía*. Madrid: UNED (Documento fotocopiado).

jurídicas implicadas, en nuestra condición de educadores nos corresponde abordar la formación de estas personas para que sean capaces de vivir como ciudadanos, esto es, con la formación suficiente y necesaria para ejercer sus derechos y con el sentido de responsabilidad imprescindible para cumplir sus obligaciones sociales.

En esa línea se manifiesta la profesora Pérez Alonso-Geta<sup>15</sup>, cuando manifiesta que la idea de "sociedad civil" se refiere a

"ciudadanos responsables y autónomos, preparados para ejercer las libertades individuales y el dominio personal. Individuos con conciencia de sus derechos y sentido de tutela ante cualquier arbitrariedad. En definitiva: frente al concepto de súbdito, se afirma la condición de ser libre en una sociedad participativa y responsable".

Y es aquí, en la preparación de las personas para comportarse y ejercer como ciudadanos, en donde se concreta la acción educativa, una acción educativa acorde con una concepción de la ciudadanía como *proceso* y no sólo como *estatus*<sup>16</sup>, que implica su formación para la participación y la responsabilidad, haciendo posible la convivencia en un marco de valores esenciales compartidos.

El valor de estos planteamientos se aprecia con claridad cuando somos conscientes de que una formación de tal naturaleza conduce a la integración de las personas, al margen de su pertenencia a las diferentes culturas, y evita la exclusión social, con su negativa correspondencia de segregación y marginación.

#### **4. RESPUESTAS PEDAGÓGICAS A LA DIVERSIDAD CULTURAL**

En gran medida, la opción por modelos de *asimilación* o de *integración* que, en lo esencial, tienen que ver con las propuestas bien de educación *multicultural* o

---

<sup>15</sup> Idem. "Ética y Estética y la formación de la ciudadanía".

<sup>16</sup> Vid. al respecto CABRERA RODRÍGUEZ, F. (2002). "Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural". En M. BATOLOMÉ PINA (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación multicultural*. Madrid: Narcea, págs. 79-104.

bien de naturaleza *intercultural*, vienen dadas a la escuela por parte de las autoridades políticas a través de las leyes.

Sin embargo, es mucho lo que, para bien en unos casos y para mal en otros, puede hacerse en el ámbito de centros y aulas tanto a favor de la construcción de una identidad sólida y madura, con el consiguiente sentimiento de pertenencia, como en la configuración de ese profundo respeto por el otro y, por consiguiente, por su cultura, entendida como un conjunto organizado de creencias, valores, formas de pensar y de comportarse, que permiten a los grupos una aceptable cohesión interna y hacen posible el reconocimiento de su propia identidad.

Básicamente, tales actuaciones deberían caracterizarse por los siguientes principios:

- El fomento de una *identidad* bien asentada, fundamentada en la aceptación libre de los valores fundamentales que la caracterizan.

**Dos son los planos a tener en cuenta: el papel fundamental de la familia en las primeras etapas de la vida ligado a la transmisión de los valores de la propia cultura, y la formación profunda en la escuela, en cooperación y armonía con la familia, a fin de la posterior aceptación libre de tales valores como fruto de una autonomía moral fundamentada en una sólida autonomía intelectual.**

- El estímulo al conocimiento, comprensión, respeto y aprecio de otras culturas.

**Si bien es cierto que conocer algo no es suficiente para apreciarlo y valorarlo, no lo es menos que sin un conocimiento básico de la realidad es imposible su aprecio. Pues bien: una realidad social multicultural debe llevar a la Escuela la necesidad de asumir el objetivo de conocer las culturas que conviven como paso previo para su comprensión, respeto y hasta aprecio en todos aquellos aspectos que lo merezcan.**

- El fomento del espíritu crítico, para configurar las propias opciones tanto en relación con la cultura propia como con otras propuestas culturales.

En la medida en que las diversas culturas son fruto de una larga evolución, la Educación debería desarrollar en los educandos la capacidad crítica para con ellas, incluida la propia, de forma que sean capaces de captar aspectos mejorables en la propia y hasta los aspectos en que las otras culturas puedan ser superiores y hacerle valiosas aportaciones.

La madurez intelectual que conduce a la autonomía moral permite, como afirma Thiebaut<sup>17</sup>, la revisión de la propia cultura: *"no se trata tanto de renunciar a nuestras creencias –afirma– como de tomar conciencia de que son falibles, de que pueden ser erróneas"*.

- El estímulo a la valoración positiva de la diversidad como enriquecimiento propio. Más allá de las propias señas de identidad, revisables como hemos tenido ocasión de mantener, la diversidad enriquece a los seres humanos.

**Lejos de la uniformidad, la diversidad ofrece nuevos puntos de vista, opciones diferentes, enfoques distintos, propuestas novedosas... Pues bien, todo ello, lejos de limitar al ser humano, le abre horizontes, le enriquece, le completa..., y por ello merece la pena abrirse a tal posibilidad.**

Sin embargo, preciso es reconocer que estos planteamientos tienen mucho de desafío para el sistema educativo y para sus protagonistas. No será fácil, sino, más bien, todo lo contrario, hacer de ellos una realidad natural en nuestros centros y aulas.

Habrán problemas y dificultades para las que el profesorado debería estar debidamente preparado. Y tal vez uno de los aspectos capitales tendrá que ver con su formación para afrontar los inevitables conflictos, tratando de evitar que cristalicen en violencia.

Los conflictos no son negativos en sí mismos. De cualquier situación se puede aprender, y cualquier situación representa una experiencia que puede ser positiva para el futuro.

---

<sup>17</sup> THIEBAUT, C. (1998). *Vindicación del ciudadano*. Barcelona, Paidós.

En tal sentido, la preparación del profesorado en este ámbito puede resultar de extraordinario valor y de gran utilidad cuando de educación en contextos multiculturales se trate<sup>18</sup>.

## **5. LA TAREA, UN COMPROMISO DE TODOS**

Las reflexiones y propuestas anteriores nos sitúan, como hemos indicado, ante un desafío de extraordinaria dificultad para los sistemas educativos en su conjunto y, en concreto, para los centros educativos, sus profesores y para todo su personal.

Sin embargo, forzoso es reconocer que la carga que se viene echando sobre los educadores es cada vez más pesada y ello sin que se les den los medios necesarios, donde destaco por encima de todos, la formación y el reconocimiento social.

Pero aun así, conviene dejar constancia de que las posibilidades de éxito en la tarea son tanto menores cuanto más aislada esté la Escuela en su intento. Con más frecuencia de lo que se puede pensar, la Escuela puede estar luchando en solitario contra un contexto social en el que se viven valores alejados de lo aquí propuesto, en el que se dan actitudes y comportamientos contrarios, en el que no se respetan los más elementales derechos, en el que la demagogia guía los planteamientos de determinados líderes y creadores de opinión...

Es por ello que la educación que se dé en aulas y centros será tanto más eficaz cuanto más coherencia y apoyo encuentre en la Familia, en el trabajo, en las entidades sociales, en los medios de comunicación, en los creadores de opinión. Y en esa tarea se deben sentir implicados no sólo los miembros de la cultura mayoritaria, sino los representantes de las culturas que vienen de fuera, para

---

<sup>18</sup> El profesor Juan Escámez, planteando la necesidad de que tanto las familias como los centros educativos y las instituciones sociales logren construir un escenario en el que se practique la ciudadanía, propone tres importantes líneas de actuación:

- a) el respeto a la dignidad de las personas;
- b) la promoción de una cultura de participación; y
- c) la creación de una estructura organizativa de los centros que permita la solución de los conflictos que la vida de los mismos vaya presentando.

evitar enfrentamientos innecesarios, conflictos por cuestiones menores, actitudes intransigentes...

Si ambas partes, sus líderes y representantes, asumen estos compromisos, la Escuela encontrará un camino más despejado y los educadores podrán afrontar sus actuaciones con mayores posibilidades de éxito.

## **6. CONCLUYENDO**

La educación, que siempre ha tenido como meta la formación integral de las personas, aunque tal formación haya sido objeto de atención y responsabilidad de diferentes instancias –familia, escuela, sociedad- no puede obviar la preparación de las nuevas generaciones para dar una respuesta adecuada a las circunstancias, características y problemática de la época que les toca vivir.

En este sentido, los cambios de nuestra sociedad son enormes y acelerados, no siendo de menor importancia los derivados del paso de una sociedad monocultural a otra multicultural como consecuencia de la irrupción en nuestro país de los movimientos migratorios.

La educación en contextos multiculturales supone un auténtico desafío para los educadores, acostumbrados a situaciones claramente menos complejas.

Entre los problemas a los que debe dar respuesta el sistema educativo se encuentran los referentes a la conformación de la propia identidad, al sentimiento de pertenencia y al respeto profundo de los elementos constitutivos de las diferentes culturas, basado en el reconocimiento de la dignidad de todos los seres humanos, sin distinción en función de su pertenencia a diferentes grupos: etnias, religión, sexo.... Con estos elementos como referencia, la *educación para la paz* puede llegar a ser un objetivo dinamizador y aglutinador de las actuaciones necesarias para superar el desafío que la inmigración representa para la Escuela.

La educación, al margen de los aspectos legales y jurídicos de la ciudadanía, debería preparar a todos los educandos para saber ejercer sus derechos inalienables como personas y, en contrapartida, a dar una respuesta responsable a sus deberes.

Las situaciones difíciles que se produzcan deberían ser abordadas con profesionalidad por los educadores, siendo un instrumento de primera magnitud el de la resolución de conflictos.

### **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

AGUADO ODINA, M<sup>a</sup> T. (1996). *Educación multicultural, Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED. Colección Cuadernos de la UNED.

AGUADO ODINA, M<sup>a</sup> T. y otros (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo de diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.

ARBÓS, X. y otros (1998). *Los fundamentos de los derechos humanos desde la Filosofía y el Derecho*. Madrid: Editorial Amnistía Internacional.

BANKS, J.A. (1997). *Educating citizen in a multicultural society*. New York: Teachers Columbia Univeresity.

BARTOLOMÉ PINA, M. (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.

BRASLAVSKY, C. "Los desafíos de la Educación para el siglo XXI. En INCE (2000). *Red Mediterránea. BIE. Evaluación y reformas*. Madrid: MEC / UNESCO.

BUSH, R.A.B. y FOLGER, J.P. (1996). *La promesa de la mediación: cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento*. Barcelona: Granica.

BUXARRAIS, M.R. (1994). *El interculturalismo en el curriculum. El racismo*. Madrid: MEC/Rosa Sensat.

CALVO BUEZAS, R. (1993). *Igualdad de oportunidades, respetando las diferencias. Integración de las minorías, tolerancia en la mayoría y educación multicultural para todos*. Informe de investigación. Madrid: CIDE.

CERI (1989). *Multicultural Education*. París: CIDE.

COLECTIVO AMANI (1994). *Educación intercultural, análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular.

CONILL, J. (coord..) (2002). *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia: Bancaja.

CORTINA, A. (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL (2000). Resúmenes de Conferencias y Ponencias del IV Congreso Internacional de Filosofía de la Educación: *Educación, Ética y Ciudadanía*. Madrid: UNED (Documento fotocopiado).

DÍAZ AGUADO, M<sup>a</sup> J. (1995). *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Proyecto de investigación. Madrid: CIDE.

FERNÁNDEZ, I (2001). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

GARCÍA, S. y LUKES, S. (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.

INCE (2000). *Red Mediterránea. BIE. Evaluación y reformas*. Madrid: MEC / UNESCO.

JORDÁN, J.A. (1994). *La educación multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

LAMO DE ESPINOSA, E. (1995). *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza Editorial.

MAALOUF, A. (1999). *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana.

MARÍN, M<sup>a</sup> A. (coord.). *Buenas prácticas en educación intercultural*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

MAYORDOMO, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *Educación para la paz. Temas transversales de Educación Primaria y Secundaria*. Madrid: MEC.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE / UNESCO (2000). *Red Mediterránea. BIE. Evaluación y reformas*. Madrid: MEC / UNESCO.

OCEDE-CERI (1995). *Our Children at Risk*. París: OCDE.

PEREZ JUSTE, R. (2001). "Calidad de la Educación: personalización educativa y pertinencia social". Conferencia inaugural de la *Décima Conferencia Mundial Trienal: Pedagogía de la Diversidad. Creando una cultura de paz*. Madrid: UNED.

PEREZ JUSTE, R. (Edit) (2003). "Pedagogía de la Diversidad. Creando una cultura de Paz". CD con las ponencias de la X Conferencia Mundial Trienal del World Council for Curriculum and Instruction. Madrid: UNED.

PEREZ SERRANO, G. (1997). *Cómo educar en la democracia. Estrategias educativas*. Madrid: Editorial Popular.

Revista de Educación. Número extraordinario. 2002. *Educación y futuro*.

SÁNCHEZ TORRADO, S. (1998). *Ciudadanía sin fronteras*. Bilbao: Desclée.

SANDIN, M.P. (1998). *Identidad e Interculturalidad. Actividades para la acción tutorial. Guía para el profesorado, materiales para el alumnado*. Barcelona: Alertes.

THIEBAUT, C. (1998). *Vindicación del ciudadano*. Barcelona, Paidós.

UNESCO (1995). *Documento de Política para el cambio en la Educación Superior*. París: UNESCO.

UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*. París: UNESCO.

Madrid, marzo de 2003



DÍA 4 DE FEBRERO DE 2003

PONENCIA

**INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN. UNA VISIÓN DESDE LA  
PERSPECTIVA EUROPEA**

Por **Mr. Louis Van Beneden**  
Presidente de la European Network of Education Councils  
(EUNEC)

Presentador del ponente y moderador:

**D. Alfredo Mayorga Manrique**  
Presidente del Consejo Escolar del Estado y  
Vicepresidente Primero de la Red Europea de Consejos de Educación  
(EUNEC)



## **Presentador y moderador de la Ponencia:**

### **D. Alfredo Mayorga Manrique**

*Presidente del Consejo Escolar del Estado*

*Vicepresidente Primero de la Red Europea de Consejos de Educación (EUNEC)*

Vamos a dar comienzo con adelanto sobre el horario previsto. Este hecho constituye una cierta virtud, puesto que los españoles estamos muy habituados a retrasar los horarios y nosotros intentamos adelantarlos. Va a dar comienzo la primera de las ponencias, a cargo del presidente de la Red de Consejos Escolares Europeos, Louis Van Beneden. Como os he adelantado antes, aunque para él sería muchísimo más fácil exponer su ponencia en alemán, en holandés, en inglés, en francés o en uno de los muchos idiomas que domina, dadas nuestras circunstancias y en honor al presidente, que no entiende nada de holandés, ni de alemán, ni de inglés, lo va a hacer en castellano.

Louis Van Beneden, presidente del Consejo Escolar del Estado -del Estado Europeo, porque dentro de nada tendremos un Estado Europeo- es una persona vinculada al mundo de la educación y a los movimientos asociativos en todo lo que hace relación a los profesionales de la educación, asociaciones y sindicatos. Aparte de haber sido profesor y, en sus inicios, secretario permanente de la Unión de Profesores Cristianos de Bélgica y secretario general de dicha institución, ha ocupado diversos cargos en el movimiento asociativo. Ha sido presidente de la Confederación Mundial de Profesores, vicepresidente de la Confederación Mundial de Trabajadores, miembro de la Ejecutiva del Comité de Educación del Sindicato Europeo y, en la actualidad, además de ser presidente del Consejo Escolar de la Bélgica flamenca, es el presidente de la Red de Consejos Escolares Europeos. La Red de Consejos Escolares Europeos, que tiene todavía pocos años de vida, pretende que todas las instituciones como los consejos escolares constituyan un foro de debate e intercambio de impresiones sobre los temas de actualidad. Además, proporciona a todos sus miembros -y España ocupa en estos momentos la Vicepresidencia Primera- un marco propicio para el intercambio de experiencias informativas en términos educativos. No voy

a alargarme más, puesto que al fin y al cabo el protagonista debe ser el señor presidente de la Red de Consejos Escolares Europeos.

Muchísimas gracias, don Louis Van Beneden; tiene usted la palabra.

## **Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva europea**

**Mr. Louis Van Beneden**

*Presidente de la European Network of Education Councils (EUNEC)*

### **Unión europea - Inmigración y educación**

El programa de actividades del Consejo europeo para 2003, asumido por la Presidencia griega e italiana, señala claramente que hay cambios fundamentales para la Unión Europea previstos en la Agenda. Desde luego la ampliación de la Unión a diez nuevos Estados miembros constituye el desafío principal. Pero además de esta cuestión primordial, *"la prioridad será la plena y rápida puesta en práctica de las decisiones tomadas por el Consejo Europeo de Sevilla en los campos de asilo e inmigración y el control de las fronteras externas como parte del proceso de creación de un área de libertad, seguridad y justicia "*, tal y como señala el texto introductorio (Consejo 2003) *"¿El refuerzo de la fortaleza europea?"*

No es en absoluto sorprendente que los últimos acuerdos tengan la prioridad más alta en este momento: todos los países de la Unión Europea se enfrentan con un flujo creciente de inmigrantes y demandantes de asilo procedente de África, Asia y Europa del Este. Además, a menudo, los inmigrantes legales o ilegales han sido culpados del problema de la creciente inseguridad y de actos de violencia que crean un clima de incertidumbre. Las manifestaciones de xenofobia y racismo como consecuencia de este clima han causado un aumento del sentimiento de incomodidad en muchos países europeos, un sentimiento que ha tenido consecuencias sociales y políticas.

Acerca de la mencionada prioridad principal tenemos que darnos cuenta que una de las consecuencias de la ampliación de la Unión a diez nuevos miembros es que los principios de libertad de movimiento y de residencia y trabajo para ciudadanos de los países de la UE serán de aplicación a muchos millones de personas más. Muchas más personas serán libres para moverse y

residir en todo el territorio de la UE; el número de lenguas oficialmente reconocidas va a incrementarse considerablemente ...

Es obvio que tales cambios tienen sus consecuencias en el campo de la educación y que tenemos que ocuparnos de nuevos desafíos que conciernen a la política de educación, su organización, métodos ... Y todo esto en relación con el ambicioso objetivo estratégico para la Unión europea, establecido en la Cumbre de Lisboa en el 2000: *"llegar a ser la economía mundial más competitiva y dinámica basada en conocimientos, capaz de un crecimiento económico sostenible y con más y mejores empleos y una mayor cohesión social"*. La educación tendrá un papel destacado en todo ello. Así puede verse en *"El programa de trabajo sobre el seguimiento de los Objetivos de los sistemas de Educación y Formación en Europa"* (2001) para comprender que el objetivo estratégico, *"Apoyar la ciudadanía activa, igualdad de oportunidades y cohesión social"* es un objetivo clave. Los tres puntos que se señalan en relación con este objetivo, dejan claro que las materias de este Seminario ocuparán un lugar prominente en la Agenda europea (y por lo tanto también en la nacional) en los próximos años:

- Asegurar que la educación y formación existentes son más eficaces en la **promoción de la solidaridad, la tolerancia, los valores democráticos y el interés en otras culturas**, y en la preparación de la gente para una participación activa en la sociedad.
- Integrar plenamente los factores de equidad en los objetivos y el funcionamiento de los sistemas de educación y formación existentes.
- Conseguir que la adquisición de capacidades básicas sea plenamente accesible para aquellos sectores actualmente menos favorecidos por los sistemas de educación y formación, como discapacitados, adultos o inmigrantes, o los que tienen dificultades de aprendizaje.

### ***¿De dónde venimos? Una breve perspectiva sobre el pasado.***

En la fundación de las Comunidades Europeas, la educación no era parte de las competencias transferidas a la nueva organización. Las Comunidades eran comunidades económicas y la educación, como la cultura, permaneció como un tema para el que los Estados nacionales mantenían la competencia

exclusiva. Sin embargo, con el proceso de integración europea, la necesidad de una política de educación de la Comunidad se hacía cada vez más obvia. Por un lado, existía una aceptación creciente de la idea de que una separación estricta entre el área de la política económica de la Comunidad, y áreas nacionales, como la educación o la cultura, no era factible por mucho tiempo. Muchas medidas tomadas para promover el libre movimiento de personas mostraron un efecto directo sobre los sistemas de educación nacionales. Muchas veces, estos efectos fueron percibidos como una interferencia no deseable. Por otra parte, también aumentó la creencia de que además de una política de la Comunidad de orientación económica, había también la necesidad de una política colateral en áreas menos económicas. En la educación en particular, se esperaba una contribución al desarrollo de "una identidad europea". En interés de la integración europea, el conocimiento y el entendimiento de Europa tenían que ser mejorados, y para ello se promovió la introducción de una dimensión europea en la educación. (Verbruggen, 2001)

Veamos muy por encima, la evolución de la política de las Comunidades europeas primero, y de la Unión europea después, sobre los niños y los jóvenes inmigrantes. (Comisión, 1995; Brouwer, 1996; Lenaerts-Van Nuffel, 1999; Moussis, 2002) Esto nos llevará a mencionar las iniciativas tomadas por los distintos Estados miembros, dada la particularidad de los desafíos a los que tuvieron que enfrentarse (inmigrantes de países de la Europa del Sur antes de ser los miembros de la Unión europea; inmigrantes procedentes de las antiguas colonias, ...) Por lo tanto, mantengamos en nuestro punto de mira, lo que fue un acercamiento común iniciado con el apoyo de las instancias europeas.

**Las primeras iniciativas** de la cooperación europea en el campo de educación, en el período **1951-1972**, fueron tomadas dentro y fuera del Marco CEE y se referían principalmente a la puesta en marcha de un sistema de escuelas europeas, la fundación de una Universidad europea, la promoción de cooperación e intercambio en el campo de la enseñanza superior, la creación de una política común sobre la Formación Profesional, el estímulo de programas de intercambio para jóvenes empleados y la búsqueda de mecanismos para el reconocimiento mutuo de diplomas, certificados y otros títulos.

Una de las primeras iniciativas fue la fundación de una red de escuelas europeas para la educación de los hijos de los empleados de las Instituciones Comunitarias, que no podían recibir educación en el país anfitrión por causas

lingüísticas. En principio las escuelas europeas estaban también abiertas a los hijos de otros inmigrantes.

### ***El incremento de la diversidad (1972 - 1977)***

Pero pronto se hizo evidente que eran necesarias más iniciativas. Como consecuencia de la aplicación gradual de los principios de libertad de movimiento, de residencia y de trabajo para ciudadanos de los países de la CEE y del reclutamiento de empleados de fuera de la CEE, había aproximadamente seis millones de trabajadores inmigrantes en 1976. Si sumamos a sus familias había diez millones de hombres y mujeres y más de dos millones de niños menores de dieciocho años.

Para mejorar su situación económica y social, la Comisión presentó dos propuestas al Consejo relativas a un programa de acción para beneficiar a los empleados inmigrantes y a sus familias y una directiva sobre la educación de sus niños, independientemente del país de procedencia y la naturaleza de sus actividades profesionales.

#### *¿Cuáles eran los objetivos?*

El programa de acción propuesto incluía acciones sobre la formación profesional, enseñanza de la lengua, seguridad social, alojamiento, educación y derechos económicos y políticos; acciones con una naturaleza integrada en la que la educación tenía una parte crucial, eran las llamadas políticas colaterales.

El **primer programa de acción** para la creación de una cooperación europea en el campo de educación fue preliminarmente aprobado el 10 de diciembre de 1975 y con carácter definitivo el 9 de febrero de 1976. Contenía seis objetivos principales:

El **primer objetivo** era mejorar las posibilidades relativas a la **educación cultural y la formación profesional** de materias de otros Estados miembros y de Estados no miembros y también de sus niños, para mejorar la integración de los trabajadores inmigrantes y de sus hijos en las estructuras nacionales educativas. Los sub-objetivos eran mejorar la situación de los niños inmigrantes, facilitando su adaptación al sistema educativo y social del país anfitrión; facilitar un posible retorno al país de procedencia; evaluar

convenientemente las estructuras, y promover la cooperación entre el personal de la enseñanza, tanto nacional como extranjero, implicado.

Los medios a nivel nacional para alcanzar estos sub-objetivos eran: la organización y el desarrollo de clases especiales que proporcionaran una formación intensiva en la lengua del país de residencia; facilitar lecciones en la lengua y la cultura del país de procedencia; desarrollo de información sobre las posibilidades existentes en el campo de la educación y la Formación Profesional.

El **segundo objetivo** era el de mejorar la **conexión entre los sistemas educativos**; el **tercer objetivo** era recopilar la documentación real y la estadística sobre la educación; el **cuarto** era promover la **cooperación** en el campo de enseñanza superior, el **quinto** debía permitir que el mayor número posible de alumnos pudieran aprender las **Lenguas de la CEE**; y el **sexto** era crear **igualdad de oportunidades para un acceso completo** a todas las formas de educación.

### ***Cooperación intergubernamental fuera del marco CEE (1977 – 1986)***

Dentro del marco de realización del programa de educación aprobado por la Resolución del 9 de febrero 1976, y en apoyo de las medidas nacionales, ya en septiembre de 1976 se habían iniciado **proyectos piloto** para intercambiar ideas e incentivar las innovaciones para la mejora de los hijos de los inmigrantes (Bélgica, Dinamarca, Luxemburgo y Países Bajos), la educación en la lengua y la cultura del país de origen (Francia y el Reino Unido), y la formación del profesorado (Bélgica, Francia y Alemania).

El Consejo y los Ministros de Educación del Consejo declararon el 4 de junio 1984, que iba en aumento el número de hijos de inmigrantes en las escuelas de varios países miembros de la CEE, pero que el porcentaje de fracaso escolar en los países de residencia, y también en el caso retorno a los países de origen, era muy alto, y que no estaba teniendo éxito la integración de estos niños en las escuelas y en la sociedad. Por lo tanto los programas existentes continuaron y se ampliaron. Había tres directrices suplementarias: **los países de procedencia tuvieron que implicarse** en los proyectos piloto; los proyectos se orientaron a la **formación del profesorado** para la enseñanza de la lengua y la cultura de los países de procedencia y para el reingreso de los niños emigrantes en el sistema educativo de los países de origen, y los

proyectos nuevos en los países de residencia y en los de procedencia sólo podrían iniciarse cuando su objetivo fuera el reingreso en el sistema educativo de los países de origen.

### **Cooperación comunitaria (1986 - 1993)**

En el campo de educación y la formación de trabajadores inmigrantes y de sus hijos no hubo actuaciones específicas en este período, pero este apartado del programa de educación de 1976 sí consiguió un lugar en el marco más amplio de la implementación de la **dimensión europea** de la educación. En este campo los elementos más importantes fueron la realización del Programa que comenzó en septiembre de 1976 y se amplió en junio de 1984, y la Directiva 77/486 del 25 de julio de 1977. El Parlamento europeo insistió sobre la completa aplicabilidad de esta Directiva en sus Resoluciones de 18 de septiembre de 1981 y de 16 de abril de 1985 sobre la educación de los hijos de trabajadores inmigrantes en la CEE, y pidió a la Comisión que así lo indicara a los Estados miembros de la CEE que aun no habían aplicado la misma.

También el Parlamento europeo advirtió de la necesidad de que la CEE y sus Estados miembros crearan **oportunidades para que los inmigrantes pudieran integrarse** en la vida social y económica del país de acogida y mientras tanto pudieran mantener sus propios valores religiosos y costumbres. Esto significó que la enseñanza de la lengua y la cultura del país de acogida se convirtió en prioritario y la educación de la lengua y la cultura del país de procedencia en algo adicional.

En 1990 fue necesario realizar un **ajuste en la estructura** del planteamiento iniciado en 1976. Las circunstancias que condujeron a este ajuste fueron el carácter multi-cultural de la sociedad y del mercado de trabajo; una aplicación más estricta del principio de subsidiariedad y el cambio de las necesidades de los hijos de los inmigrantes. El principio de subsidiariedad llevó a reemplazar el apoyo de la Comunidad a proyectos nacionales en favor de las redes comunitarias de proyectos, y de los expertos y planificadores en los Estados miembros de la CEE. Las redes se orientaron al intercambio de información y a la experiencia en la mejora de la calidad de la educación para los hijos de los inmigrantes. Este paso y la inclusión de ciertas medidas para los niños inmigrantes en los planes de estudios produjeron desde la introducción de una dimensión intercultural en distintas asignaturas a la educación intercultural

para todos los alumnos y la formación del profesorado para esta clase de educación.

### ***Cooperación comunitaria de naturaleza descentralizada (1993 - 1996)***

Es importante recordar que en los años setenta y ochenta, se adoptaron distintas iniciativas en el campo de la educación, tales como **resoluciones no obligatorias, directivas y regulaciones**, incluso programas de incentivación económica como el Erasmus. El Tribunal de la Justicia también contribuyó a la creación de una verdadera "Área de educación europea" con una serie de decisiones en las que el Tratado vigente fue interpretado de un modo generoso. Sin embargo, ante la **ausencia de una verdadera base legal**, la llamada política de educación europea no era una política en el sentido de un conjunto coherente de medidas e iniciativas, animadas por un objetivo político bien definido. Muchos objetivos de esta política que habían sido adoptados mediante resoluciones no obligatorias quedaron sin ejecutar debido a la carencia de una base legal suficiente en el Tratado.

Todas estas consideraciones llevaron a la inserción en el **Tratado de Maastricht** (que entró en vigor en 1993) de un artículo que finalmente proporcionaría una base legal para una política comunitaria. Los Estados miembros estuvieron de acuerdo en una transferencia limitada de competencias en el campo de la educación a la Comunidad, porque de hecho esto no era más que la codificación de una práctica ya existente. Frente al antiguo marco legal, la política en esta materia es hoy más clara.

En la Resolución de 21 de enero de 1993 el Parlamento europeo insistió otra vez en la completa aplicabilidad de la Directiva 77/486 en las legislaciones nacionales. Pero también pidió a la Comisión que investigara las posibilidades de un derecho legal a recibir la educación en la lengua del país de procedencia, y esto impulsó a la Comisión y al Consejo a prever el mecanismo financiero para incentivar la educación en la lengua materna de los hijos de los trabajadores en la Comunidad y a la formación del profesorado para aquel propósito. También se insistió en dar prioridad a la educación en la lengua del país de residencia para los niños de países de fuera la Unión Europea, con objeto de facilitar su integración en el sistema educativo del país, y también en la cooperación entre los Estados miembros en el campo de la educación de lengua y cultura para hijos de inmigrantes, en particular en todo lo relativo a la formación del

profesorado. Asimismo, también se insistió en un programa de acción de la Comisión para promover la **educación intercultural** y la integración de niños inmigrantes en los sistemas de educación y formación de los países de residencia. Además de todo esto el programa debería contribuir a la realización de cuatro objetivos: mejora de la calidad de educación para los niños inmigrantes; incremento de la adaptabilidad de los sistemas de educación nacionales; extensión de las posibilidades para el desarrollo y utilización de nuevos planteamientos didácticos sobre educación intercultural, y refuerzo de la contribución de la educación y la formación a la lucha contra el racismo y la xenofobia.

La Comisión está convencida de la necesidad de estimular la cooperación entre los países mediante un Plan de la Comunidad. Un Plan para mejorar la **calidad** de la educación de los hijos de los trabajadores inmigrantes, más específico en el respeto cultural y lingüístico, y que se inscribe en el marco más amplio de la lucha contra el racismo, la xenofobia y el antisemitismo, la prevención de la exclusión social, la segregación sociocultural y los conflictos interétnicos, la incentivación de la igualdad de oportunidades y el desarrollo de recursos humanos para el crecimiento económico, una mejor posición competitiva y el empleo.

La necesidad de este Plan es el resultado de la creciente **diversidad en lenguas y culturas**, principalmente en las áreas urbanas como consecuencia de la movilidad creciente de los trabajadores, el incremento de la inmigración de terceros países y los problemas de integración de los niños gitanos y la comunidad nómada. Algunos analistas mantienen que como consecuencia de los bajos índices de natalidad y del envejecimiento de la población, un número significativo de inmigrantes serán necesarios en los próximos cincuenta años, solamente para mantener la proporción entre gente jubilada y trabajadores activos en los niveles actuales.

La competencia de la Comunidad, gobernada por el **principio de subsidiariedad**, que conlleva una política situada al nivel más próximo que sea posible al ciudadano, tiene que tener presente que los Estados miembros conservan su competencia esencial en la educación, con la Comunidad ocupando un papel complementario de apoyo. De hecho, los Estados miembros rechazaron explícitamente la idea que la Comunidad tenga capacidad para "armonizar" sus políticas educativas nacionales. Las negociaciones dieron como resultado los siguientes artículos del nuevo Tratado: el 126 acerca de la

educación, y el 127 sobre la formación profesional, renumerados después de la entrada en vigor del Tratado de Amsterdam como artículos 149 y 150.

Veamos

### ***las evoluciones recientes y las perspectivas futuras (1997-...)***

Desde el Tratado de Ámsterdam de 1997, el preámbulo al Tratado de la CE identifica el acceso a la educación y su continua puesta al día como el medio de promover el mayor nivel posible de conocimiento de los pueblos – en plural - de la Comunidad.

Sin embargo, el Tratado también aclara que hay que fijar los límites de la acción comunitaria. Primero, la Comunidad tiene que respetar la responsabilidad de los Estados miembros sobre el contenido de la enseñanza, la organización de los sistemas educativos y su diversidad cultural y lingüística (artículo 149 CE). En segundo lugar, la acción de la Comunidad debe consistir en (a) "medidas incentivadoras" y (b) "recomendaciones".

Esta aproximación de carácter descentralizado también parece prevalecer en la Convención europea.

### ***"El proceso de Lisboa" y sus consecuencias***

Como dije en mis palabras de introducción, durante su reunión del 23 y el 24 de marzo de 2000 en Lisboa, los Jefes de Estado europeos establecieron el siguiente **objetivo estratégico** para la Unión Europea: llegar a ser la economía mundial más competitiva y dinámica basada en conocimientos, capaz de un crecimiento económico sostenible, con más y mejores empleos y mayor cohesión. Este objetivo puede ser alcanzado modernizando el modelo social europeo, invirtiendo dinero en la gente y combatiendo la exclusión social.

En Lisboa, los Jefes de Estado también señalaron que "la puesta en práctica de esta estrategia se alcanzará por los procedimientos actualmente existentes, la introducción de un nuevo método abierto de coordinación a todos los niveles, junto a una dirección fuerte y al papel coordinador del Consejo europeo para asegurar la dirección estratégica más coherente y la supervisión eficaz del progreso". Un problema importante para todo esto es la **carencia de**

**procesos democráticos** para la preparación y la puesta en práctica de la política resultante de esta aproximación al tema. Formalmente los objetivos y los procedimientos relacionados no son impuestos a los gobiernos nacionales. Pero como se recoge en la declaración conjunta de los Ministros de Educación convocados en Bolonia el 19 de junio de 1999: *"Cualquier recelo que los países a título individual o las instituciones de enseñanza superior puedan tener sobre lo acordado en Bolonia sólo puede ser el resultado de ignorar las crecientes características comunes y dar como resultado el quedarse al margen de la corriente principal de cambio"*. Puesto que la misma filosofía está en la base de los programas-objetivos, esto podría ocasionar políticas muy discutibles en países diferentes. Señalar un atenuante: este método de coordinación abierta no es el acercamiento más democrático al asunto. (La próxima Asamblea General de la EUNEC se ocupará de este problema.)

En la "Versión preliminar del Tratado Constitucional" que la **Convención** publicó el 28 de octubre de 2002, se menciona bajo el título "Política y acción interna", "las áreas donde la Unión puede adoptar acciones de apoyo". Una de estas áreas es "la Educación, la formación profesional y la juventud". Según la versión actual, esto significaría que la Unión Europea no tiene ninguna competencia para legislar en este campo.

La Convención recomienda reconocer este método de coordinación abierta como un procedimiento oficial para la toma de decisiones de la Unión Europea.

Todos nos enfrentamos con el desafío de evaluar las consecuencias de esta aproximación al tema para nuestra política nacional, la toma de decisiones tanto a nivel europeo como nacional. Debe dedicarse una atención especial a una materia tan sensible como es la inmigración y la educación en todos los países.

## ***La inmigración y la educación. ¿Qué nos deparará el futuro?***

La diversidad etnocultural, que ya existía con una cierta extensión en todos los países europeos, se ha visto incrementada en las últimas décadas por un número creciente de inmigrantes que han venido a los países Occidentales desde todas las partes del mundo. De hecho, la presencia de inmigrantes ha transformado a un gran número de países, incluyendo aquellos que, hasta los años 70, nunca habían sido países de inmigración, como es el caso de los países del sur de Europa.

Más cosas. Un reciente informe de la División de Población de las Naciones Unidas estimaba que, con los actuales índices de natalidad y mortandad, un promedio de 1,4 millones de inmigrantes por año sería necesario en la Unión Europea entre 1995 y 2050, para mantener la proporción entre trabajadores y población desempleada en los niveles de 1995. Este hecho enfrenta a los sistemas de educación de los países de la UE con problemas comunes, como reconducir el fracaso escolar, mejorar y diversificar la oferta educativa, integrar a los niños en el sistema educativo con el respeto para su propia identidad cultural y otras cuestiones sobre la educación en la lengua y cultura del país de procedencia. (UNHCR, 2000)

Como recordamos en la visión histórica la política europea en relación con la **educación y la inmigración está integrada en el objetivo principal de conseguir justicia social e igualdad de oportunidades** para todo los que viven y trabajan en el ámbito competencial de la Unión Europea. No podemos olvidar que la política social de los Estados miembros es realmente **muy diversa**. Por ello, una política europea tendrá que tener en cuenta esta diversidad.

Los Estados de bienestar se diferencian unos de otros por la división de tareas entre las tres instituciones principales de la sociedad capitalista: la familia, el libre mercado y el gobierno. Los Estados de bienestar están situados en un continuum con un final en los llamados países "liberales" y el otro final en los países llamados "socialdemócratas". La pobreza es más alta en los países liberales (el 13 % en el Reino Unido) y más baja en los socialdemócratas (el 5 % en Suecia). La creciente influencia de "el pensamiento de mercado libre" sobre la vida social y las relaciones tiene un impacto proporcionalmente más grande sobre la mayor parte de los inmigrantes de fuera de la Unión, porque ellos son el grupo que debería tener un mayor desarrollo al pasar de una

situación de privación socioeconómica a una integración plena en la sociedad. En todos los países uno ve una **dualidad** entre el fuerte y el débil en el campo socioeconómico. Al mismo tiempo en toda Europa vemos un estancamiento de la democratización de la educación. En este contexto los desafíos para la política de educación son inequívocos (Cantillon, 1999).

Desde los años ochenta la **segregación étnica** ha sido una de las características importantes del sistema educativo en los países europeos occidentales. En todas partes se podía ver los efectos de la llegada de inmigrantes sobre todo no occidentales. Existe una preocupación especial dado que los resultados del proceso de integración por medio de la educación y el trabajo han quedado por debajo de las expectativas. El nivel de educación de las diferentes minorías esta lejos del de los niños nacionales. Las expectativas y aspiraciones permanecen por debajo de las potencialidades. Al mismo tiempo la necesidad de empleados altamente formados ha aumentado rápidamente, mientras que la necesidad de los de baja formación ha disminuido. Así por primera vez uno se pregunta por las consecuencias de una educación segregada a la vista de los resultados y de la integración de los inmigrantes y por lo que podría haberse hecho sobre ello.

La segregación étnica es una **realidad ampliamente extendida** y se produce por una combinación de elementos demográficos, elección de colegios y perfil de los mismos. ¿Cómo podemos nosotros encontrar una respuesta al problema?. En una sociedad muy individualista como la nuestra y con una política de reforzamiento de las fuerzas del mercado es poco probable que encontremos la solución restringiendo la libertad de elección. (Karsten, 2002)

Europa reconoce **dos grupos de minorías**: el primer grupo es considerado como un enriquecimiento de la cultura del país, el segundo grupo como una fuente de problemas. Las medidas y actividades del primer grupo son aceptadas, pero las mismas medidas y actividades del segundo grupo no lo son en absoluto.

En concreto los **inmigrantes de origen Musulmán** son consideradas como el principal problema. En general, los inmigrantes tienen poca conciencia de su cultura y no son por lo tanto representativos de la cultura de su comunidad original. Esto es porque ellos viven en un clima de supervivencia, de ocuparse de los problemas y de buscar la seguridad, y esto tiene poco que ver con la creatividad. Por esto, su religión es muy importante para ellos, es lo único

que les queda y por lo tanto es parte esencial de su identidad. En un mundo occidental secularizado que los ha aislado y esto se añade a la imagen hostil que nos viene de la historia (las Cruzadas, la Reconquista, las guerras balcánicas...). Nuestra muy tendenciosa "memoria común histórica" para ser honesto. Esto lo podemos ver en la discriminación y en el comportamiento a menudo racista hacia los Musulmanes. En muchas ocasiones ellos son tratados como seres inferiores, como enemigos potenciales, como posibles criminales, tal y como los recientes acontecimientos en casi todos los países europeos nos han enseñado. Esta discriminación no es necesariamente resultado de sentimientos explícitos racistas, sino que a menudo es resultado de mecanismos subjetivos e irracionales.

Más que nunca debemos ser conscientes que se espera que **Europa** - y esto quiere decir todos los países europeos - se convertirá en una **sociedad plural o multicultural** en la próxima generación o en la siguiente. Esto nos puede llevar hacia un creciente movimiento de racismo y exclusión, o hacia nuevas y humanistas formas de "interculturalismo". Sin duda, esto pondrá a prueba a la educación de todos los países europeos.

Enfrentados con la persistente xenofobia y el racismo en todas las partes de Europa, a menudo los investigadores sociales proponen cambiar radicalmente los planes de estudios para adaptar las escuelas a la sociedad multicultural. Esta visión refleja una tendencia en la que los centros son percibidos como instituciones prescriptivas que producen resultados homogéneos, contradiciendo de esta forma el objetivo mismo de educación intercultural. (Gundara, 2001; Henrard, 2000).

La educación intercultural como es generalmente sabido, es incapaz de ocuparse de los desafíos de la fragmentada sociedad post-moderna, debido principalmente a su carácter ad hoc y a su conceptualización teórica lineal.

La educación contemporánea intercultural no puede limitarse por más tiempo a celebrar las diferencias culturales o étnicas de o alrededor de la escuela. Una **reflexión crítica y una redefinición de objetivos y conceptos** son en sí mismo sanas y necesarias, pero es difícil cambiar las percepciones de los profesores. La mayor parte de los profesores asocian la educación intercultural principalmente o exclusivamente con la presencia de niños de minorías étnicas en escuelas y aulas. Acentuando los rasgos culturales de las minorías ("folklorización"), la educación intercultural ha establecido la

idea de "una diferencia esencial" entre un homogéneo "otros" y un homogéneo "nosotros", y las culturas se consideran como entidades estáticas y cerradas y no como procesos en continuo cambio y donde se dan diferencias internas. El resultado es que la educación intercultural no ha sido capaz de combatir el racismo con eficacia, es más, al contrario, podría haber reforzado la creación de los estereotipos raciales existentes y de las tendencias xenófobas en la sociedad y en las escuelas. (Libbrecht, 1995).

**El respeto a la diversidad** (la diversidad de pueblos así como de ideas) es el gran logro de las sociedades liberales y yo ni por un momento sugeriría ningún retroceso de las leyes globales y no discriminatorias que han llevado la tolerancia a la práctica. Pero cuando la ley simplemente obliga a un comportamiento humano sin cambiarlo, entonces el potencial para el contragolpe está siempre presente, sobre todo en las situaciones difíciles. Este es el motivo por el que plantearé que las sociedades liberales deberían pedir algo más de sus ciudadanos que simplemente alojar o no discriminar a los otros. El liberalismo debería construir sobre los hábitos de la no discriminación para que los ciudadanos valoraran la idea de que la diversidad contribuye a la democracia.

Los **límites** de la tolerancia son tanto prácticos como filosóficos. Prácticamente hablando, surgen casos difíciles donde la tolerancia puede minar más bien que resaltar la igualdad en el trato a las personas que es esencial en la democracia. La rotundidad con la que el principio de tolerancia es a menudo expresado deja a las personas sin una orientación práctica sobre donde poner los límites de la tolerancia a los intolerantes. Filosóficamente hablando, la tolerancia genera una débil unión social. Mientras crea comunidades unidas de individuos, la tolerancia, al mismo tiempo, deja a los individuos aislados los unos de los otros. Es la ética de los extraños, una manera de mantener la paz entre las personas que permanecen indiferentes y en gran parte ignorantes de otras culturas más allá de la suya propia. La tolerancia nos enseña lo negativo (no discriminar a los otros). El **respeto** nos enseña lo positivo (juntarse con otros como una manera de enriquecer nuestras propias vidas). Ambas son necesarias.

La pregunta que surge es ¿cómo podría crearse la base de una unión socialmente estable en las democracias liberales?, ¿en qué valores podrían ciudadanos separados por la religión, el origen nacional, la cultura, a veces hasta la lengua, estar de acuerdo?.

El respeto va más allá de la tolerancia, empujándonos no solamente a vivir con la diversidad, no solamente a "convivir con ella", sino a encontrar un valor positivo en la convivencia con personas de condiciones sociales diferentes. El respeto llega cuando afirmamos que merecen la pena otras tradiciones e identidades distintas que la propia.

El respeto por lo tanto va más allá de un plan de estudios de educación cívica en las sociedades democráticas, de un curso de educación suficiente para sustituir el sentimiento distante e indiferente de mera tolerancia, ha de llegar a una valoración íntima, bien informada y sincera de otras tradiciones. (Abrahamson, 2002)

La idea de una buena educación intercultural que por definición es opuesta al racismo y a los fundamentalismos, debería basarse en una ética de la escuela que incluyera los valores de las comunidades existentes. El más importante de estos valores es necesariamente el estar representados en la escuela para asegurar que todos los estudiantes no sólo no son vistos como que pertenecen, sino que de hecho, pertenecen a la escuela. Esto debería, garantizar al individuo y al grupo derechos, así como responsabilidades.

Un plan de estudios Euro-céntrico provocaría una reacción de aquellos grupos que sienten que su conocimiento, historia y lengua son excluidas del discurso establecido de la escuela. Dicho plan de estudios Euro-céntrico no sólo perjudicaría más a los grupos marginales, sino que llevaría a "políticas de reconocimiento" y de exigencias distintas por parte de los grupos subordinados. "El plan de estudios de reconocimiento" por tales grupos también se basaría en exigencias de un currículo distinto, que llevaría a negar el aprendizaje intercultural.

Europa no sólo es la reserva del conocimiento universal, sino que también posee una **gama enorme de lenguas** habladas en sus ciudades. Una política adecuada para reunir este enorme conocimiento lingüístico aseguraría que los niños con otras lenguas maternas pudieran adquirir segundas lenguas de manera más sistemática, pero también tener derecho a un acceso integrado al currículo (Extra-Gorter, 2001).

Para evitar que el aumento de las acciones xenófobas y racistas arraigue en las escuelas, ha de desarrollarse una estrategia a nivel de la Unión Europea que refuerce los lazos entre los centros y la comunidad. (Shjuibhe, 2002).

El empleo del concepto de formación a lo largo de la vida por parte de jóvenes adultos dentro del marco de la **educación comunitaria** debería asegurar que los adultos no son capaces de negar el buen trabajo intercultural hecho por la escuela.

Una amplia red europea de buenas prácticas escolares antirracistas e interculturales en las áreas urbanas también debería incluir una consideración sobre la adecuada educación intercultural del profesorado. A menos que haya profesores bien formados interculturalmente hablando, el proceso de una educación de estrechas miras seguirá enajenando a los niños y conducirá a mayores desigualdades y a bajos resultados educativos.

La adecuada educación intercultural del profesor (no formación) es uno de los mayores desafíos a afrontar en la Unión Europea. Sólo los profesores profesionales correctamente educados pueden enseñar a los niños de la polis europea la noción griega de "paidea" para desarrollar una ética adecuada en valores interculturales. (Gundara, 2001)

En desarrollo del concepto de Vygotsky "de la zona de desarrollo de proximidad" varios autores ha localizado el recurso principal del aprendizaje en la interacción social. Una de las consecuencias principales es el reposicionamiento de los jóvenes como seres competentes por si mismos. Mientras que antes la competencia se veía como el resultado de un proceso de desarrollo lineal en el que el profesor era la persona principal, ésta ahora es entendida como un fenómeno que se estabilizada en y por las interacciones entre distintos agentes. Más que nada, es una cualidad resultante de jóvenes que interactúan en contextos diferentes. Esto nos lleva a una nueva perspectiva sobre la educación intercultural, que acentúa el papel de profesores y jóvenes, y que induce al crecimiento deliberado de la capacidad cognoscitiva y social de hacer frente a la diversidad. (Verlot, 2003).

Debería enseñarse a las personas y a los grupos procedimientos para hacer frente a la diversidad y resolver sus disputas de manera diferente a la anterior línea monocultural. Una enorme cantidad de estudios sobre currículos educativos, y estilos de enseñanza y aprendizaje ha de hacerse, y rápido. Han de desarrollarse materiales educativos que van más allá de una visión nacional o aún europea, que es todavía la que prevalece. (Pinxten, 2003)

Déjenme concluir.

El respeto a la política nacional combinado con una aproximación política renovada, en el respeto del Tratado europeo, pero en la línea del objetivo estratégico de la Cumbre de Lisboa y de los objetivos comunes que los Ministros de Educación decidieron conseguir antes de 2010, determinará el tipo de respuesta que, tanto Europa como los Estados miembros, dará a los retos a los que han de hacer frente sus sistemas de educación fruto de la creciente inmigración de tantas personas procedentes de horizontes tan diferentes: Europeos, Africanos, Asiáticos, ...

"Conseguir la adquisición de capacidades básicas accesibles para aquellos actualmente menos favorecidos por los sistemas de educación y formación como las poblaciones inmigrantes", será una exigencia y un reto para todos aquellos que tienen la responsabilidad en el campo de la educación. Pero todavía más necesario será un esfuerzo común para crear un clima positivo de respeto, un acercamiento pedagógico para aprender a vivir juntos con todos aquellos que viven y trabajan como europeos cualquiera que fueran sus orígenes, su color, su cultura, ...

Un proverbio chino dice así. (No teman: ¡lo leeré en español!)

*Las montañas no rechazan a la tierra que viene a agarrarse a ellas.*

*Es porque gracias a ellas son tan altas.*

*Los ríos grandes y el mar no desprecian las pequeñas corrientes que fluyen en ellos.*

*Es porque gracias a ellos son tan profundos.*

Damas y caballeros:

Los países europeos no serían lo que son hoy sin las aportaciones que otros países europeos han tenido sobre ellos en el pasado. Europa no sería uno de las regiones más exitosas del mundo sin la aportación que tantas otras regiones en el mundo han tenido sobre su desarrollo. Es privilegio de los

educadores lograr que las generaciones futuras sean conscientes de esto y ayudarlas a descubrir su responsabilidad en hacer de esta herencia un enriquecimiento para todos, en Europa y en cualquier otro sitio.

*Bibliografía y websites*

ABRAHAMSON, J. (2002) "Ideals of Democratic Justice" Alfred Herrhausen Society for International Dialogue (ed.) *The end of tolerance?* London: N. Brealey.

BATELAAN, P. (2002) "Bilingual Education: the case of Latvia from a comparative perspective". *Intercultural education* 13: 4. 359-374.

BROUWER, J. (1996) *De Europese Gemeenschap en onderwijs*. Baarn: BKE.

CANTILLON, B. (ed.) (1999) *De welvaartsstaat in de kering*. Kapellen: Pelckmans.

Council of the European Union, Operational Programme of the Council for 2003 submitted by the Greek and Italian Presidencies. (Polgren 83)

ESTEVE ZARAZAGA J.M. (2000) "Multicultural education and European citizenship" [lecture at the Working Conference of EUNEC organised by the Consejo Escolar del Estado, "Mobility, intercultural education and citizenship". Madrid 22 and 23 September 2000].

EXTRA, G. – GORTER, D. (2001) "Comparative perspectives on regional and immigrant minority languages in multicultural Europe". G. EXTRA – D. GORTER eds. *The other languages of Europe*. 1-41. Clevedon: Multilingual Matters.

EUROPEAN COMMISSION. (1995) *White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society*. Brussels: EEC.

EUROPEAN CONVENTION. (2002) *Preliminary draft Constitutional Treaty*. <http://european-convention.eu.int>.

FASE, W. (1994) *Ethnic divisions in western European education*. Münster: Waxmann.

GUNDARA, J.S. (2001) "Racism and intercultural issues in urban Europe" [lecture at the International Conference "Racism in Metropolitan Areas" Ghent, 16-18 December 2001].

HENRARD, K. (2000). *Devising an Adequate System of Minority Protection. Individual Human Rights, Minority Rights and the Right to Self-Determination*. The Hague – Boston – London: Martinus Nijhoff Publishers.

KARSTEN, S. (ed.) (2002) "Schoolkeuze en etnische segregatie in het basisonderwijs". *Pedagogische Studiën*. 79:5.

LENAERTS, K. – VAN NUFFEL, P. (1999) *Constitutional Law of the European Union*. London: Sweet & Maxwell.

LIBBRECHT, U. (1995). *Geen muren rond culturen*. Leuven: Davidsfonds.

MOUSSIS, N. 2002<sup>8</sup> (1995<sup>1</sup>). *Guide to European Policies*. Rixensart: European Study Service.

PINXTEN, R. - CORNELIS, M.. (2003). "What Interculturalism could bring a Solution to Racism?" *Kolor* 1: 2. 211-233.

REDING, V. (2002) "The future of regional and minority languages in the European Union" [speech given on 11/10/02 at the Conference on creating a common structure for promoting historical linguistic Minorities within the European Union, Helsinki].

[http://www.europa.eu.int/futurum/documents/offtext/sp111002\\_en.htm](http://www.europa.eu.int/futurum/documents/offtext/sp111002_en.htm)  
13/11/02

SHUIBHNE, N. N. (2002) *EC Law and Minority Language Policy. Culture, Citizenship and Fundamental Rights*. The Hague – London – New York: Kluwer Law International.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. (2000) *The state of the world's refugees*. New York: Oxford University Press.

VERBRUGGEN, M.. (2001) "Education policy-making process in the European Community". [Eunec Conference, Brussels 22-23 November 2001].

VERLOT, M. (2003) "Resistance, Complexity and the Need for Rethinking Intercultural Education" *Kolor* 1: 2. 65-75.

WATKINS, K. (2000). *The Oxfam Education Report*, Oxfam GB.



DÍA 4 DE FEBRERO DE 2003

PONENCIA

**INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN. UNA VISIÓN DESDE LA  
PERSPECTIVA JURÍDICA EN EL ESTADO ESPAÑOL**

Por **D. Eliseo Aja Fernández**  
Catedrático de Derecho Constitucional

Universidad de Barcelona

Presentador del ponente y moderador:

**D. Ramón Pérez Juste**  
Catedrático de Pedagogía Experimental de la UNED y  
Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado



## Presentador y moderador de la Ponencia:

### D. Ramón Pérez Juste

*Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado*

Antes de comenzar la segunda ponencia, permítanme saludar al presidente del Consejo Escolar del Estado, a todos los presidentes de los consejos escolares de las comunidades autónomas que honran este acto con su presencia, a los consejeros y consejeras de los distintos consejos escolares, a las autoridades que nos acompañan, y a todos Vds. que dan sentido al acto que nos congrega. A todos Vds., un saludo muy cordial y mi bienvenida al Seminario, que espero sea fructífero, puesto que trata uno de los temas de mayor actualidad y relieve para el sistema educativo de nuestro país en estos momentos.

Nuestro ponente invitado, don Eliseo Aja, doctor en Derecho, es catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad de Barcelona desde ya casi veinte años. El profesor Aja va a desarrollar ante nosotros la ponencia *Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado español*. Quiero agradecerle, en nombre del presidente del Consejo y del mío propio, que aceptase a la primera nuestra invitación para venir a Madrid a presentar la ponencia.

El profesor Aja tiene méritos más que suficientes para estar reunido aquí con nosotros, algunos de carácter genérico, propios del ámbito de su cátedra, y otros específicos para el seminario de este año. Entre los primeros quisiera resaltar dos libros de gran valor: *Las tensiones entre el Tribunal Constitucional y el legislador*, editado por Ariel, en Barcelona, en 1998; y *El Estado autonómico. Federalismo y hechos diferenciales*, editado en Madrid, por Alianza, en 1999.

El profesor Aja viene siendo responsable del informe de las comunidades autónomas entre el año 1989 y 1998. También tengo que señalar expresamente algunas aportaciones específicas al tema de nuestro seminario. La primera es un libro publicado en el año 2000, en Valencia, por Tirant lo Blanch, titulado *La nueva regulación de la inmigración en España*, y un magnífico capítulo sobre la regulación de la educación de los inmigrantes en el marco de otro libro más

amplio, *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, publicado por La Caixa, en 1999.

Añadiré que ha hecho contribuciones relevantes al estudio comparativo sobre la legislación europea relativa a la inmigración en los distintos Estados miembros y que es un experto habitual en las Cortes Generales, tanto en el Senado, en el año 1995, como en la subcomisión de Justicia del Congreso, en el año 2001, que es justamente la encargada de valorar las políticas públicas sobre inmigración.

Bien, es hora de escuchar al profesor Aja, que, sin duda, hará aportaciones de interés para todos nosotros. Tiene la palabra el profesor Aja.

# **Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español**

**D. Eliseo Aja Fernández**

*Catedrático de Derecho Constitucional  
Universidad de Barcelona*

## **1. INTRODUCCIÓN**

La importancia de la educación para todos los niños y niñas de cualquier país esta fuera de duda pues de ella dependen el pleno desarrollo de su personalidad, el aprendizaje de las técnicas que le permitirán en el futuro un empleo adecuado y la facilidad o dificultad para su integración en la sociedad. Además, la propia convivencia social del país depende en buena parte de la educación de la infancia y la juventud. A la vista de estas dimensiones, la Constitución española ha reconocido el derecho a la educación como derecho fundamental (art. 27 CE), dotándole con los máximos instrumentos de protección jurídica para hacerlo real.

La importancia de la educación se incrementa considerablemente cuando se trata de la formación de los niños inmigrantes, por la especial dificultad que experimentan al encontrarse con una lengua diferente a la propia, con distintas ideas religiosas y culturales y, en la mayoría de los casos, por encontrarse en la escala económico-social más baja. Pero, además, la educación de los inmigrantes tiene otra función importante para la sociedad, porque a través de ella los mismos padres entran en contacto con la cultura del país, favoreciendo su integración.

Se puede decir que la educación es el campo más propicio para potenciar la integración, sobre todo teniendo en cuenta que la escuela puede ser el punto de encuentro obligatorio entre los inmigrantes y los autóctonos, mientras fuera de ella ese encuentro suele ser más difícil. Ahora bien, para que se dé una adecuada integración, no asimilación, deben producirse cambios en el sistema educativo, para adaptarse a la diversidad cultural. Así, ello implica

cambios en la organización del curriculum y las actividades complementarias. Además de ello, la primera garantía debe consistir en que el acceso de los alumnos inmigrantes a la educación se dé en condiciones de igualdad. Ello implica que la acción de los poderes públicos debe dirigirse a promocionar la igualdad real a través de compensación social.

No obstante, muchos de estos problemas no dependen sólo del sistema educativo sino que vienen condicionados por las políticas generales de inmigración (vivienda, servicios sociales, etc.), porque de ellas depende que se consiga una integración eficaz o, por el contrario, se creen núcleos de marginación. El punto de partida de la educación y la inmigración ha de ser obviamente el fenómeno de la inmigración, por lo que antes de entrar de forma más concreta en la cuestión educativa haremos algunas consideraciones sobre tal fenómeno y sobre la normas que lo regulan en España.

## **2. EL MARCO SOCIAL DE LA INMIGRACIÓN**

La inmigración económica que llega a España de países más pobres se inscribe en la tendencia común a los demás países de la Unión Europea, provocada por el mayor nivel de vida respecto a los países limítrofes, pero es mucho más reciente y reducida que en la mayoría de aquéllos. Comienza a mediados de los años ochenta y la fecha clave en que aflora el nuevo fenómeno social es 1991, porque la regularización de ese año proporciona una situación legal a 110.000 inmigrantes que hasta entonces carecían de documentación y estaban en situación irregular. Pese a este incremento, la inmigración en España es reducida, especialmente si se compara con Alemania, Holanda, Francia o el Reino Unido, aunque ha crecido mucho en los dos últimos años.

Sin embargo, los ciudadanos pueden tener una imagen diferente, por la concentración de los inmigrantes en algunas ciudades, y dentro de ellas, en algunos barrios que pueden llegar al 10, el 15 o el 20% de la población. La tendencia a la agrupación es característica general de la inmigración, en parte originada por razones económicas (precio de los alquileres, sobre todo) y en parte por razones psicológicas (proximidad con los compatriotas o familiares). En todo caso, es un factor esencial en los planteamientos sobre la educación de los inmigrantes, como se verá. Madrid y Barcelona reúnen un tercio del total de inmigrantes residentes; en Madrid, principalmente iberoamericanos (de Perú,

República Dominicana, Argentina) y en Barcelona, marroquíes y gambianos. Otros núcleos son los marroquíes en Murcia y en Almería y algunos otros. Si adoptamos, como indicador más conocido, la inmigración norteafricana (Marruecos, Argelia y Túnez), 2 de cada 3 de estos inmigrantes en situación regular se localizan en sólo 5 CCAA (Cataluña, Comunidad Valenciana, Murcia, Andalucía y Madrid).

Por lo que se refiere a su presencia en la educación no universitaria y su distribución podemos destacar algunos datos recientes extraídos del estudio *Inmigración, Escuela y mercado de trabajo* realizado por el colectivo Ioé y publicado por la Fundación La Caixa (diciembre 2002):

- La mayor parte del alumnado extranjero cursa estudios primarios (44%), el segundo bloque lo forman los que acuden a la ESO (27%) y el tercero, los alumnos de Educación Infantil (19%). Además, hasta la fecha los inmigrantes abandonan los estudios en mayor medida que los españoles una vez concluida la ESO.
- La proporción entre alumnado extranjero y autóctono es del 3% en el conjunto del país, pero este promedio varía de manera importante entre provincias. Las que tienen mayor porcentaje de alumnado extranjero son Madrid, Baleares, Girona, Alicante y Melilla (más del 5%); en el extremo contrario, destacan Jaén, Badajoz, Córdoba, Sevilla y La Coruña (menos del 1%).
- Los centros públicos escolarizan a dos tercios del alumnado español y al 81% de los extranjeros; esto es, los centros privados acogen a un tercio de los autóctonos y apenas al 19% de los alumnos de origen inmigrante. Además, estas diferencias tienden a incrementarse. En el curso 1996-97 acudían a centros públicos el 69,5% de los alumnos españoles y el 73,5% de los extranjeros. Al cabo de seis años, en el curso 2001-02 los porcentajes eran, respectivamente, 67,1% y 80,9%. Esto significa que hay una proporción menor de españoles en la educación pública (-2,3 puntos), mientras que aumenta la del alumnado extranjero (+7,5). Dicho en otros términos: aunque la mayor parte de ambos colectivos está escolarizada en centros públicos, la tendencia de los autóctonos es a «moverse» hacia los centros privados, mientras que la de los hijos de inmigrantes se dirige más hacia los de titularidad pública.

Más allá de las cifras debe destacarse una cuestión fundamental relativa a la inmigración en general: no hay una inmigración, hay muchos núcleos distintos de inmigrantes, diferenciados por muchas razones, de entrada por el origen y, ligados a él, la lengua y la cultura. Pero también por la situación jurídico-personal en la que se encuentren: es definitivo estar en situación regular o estar en situación irregular, es decir no tener permiso de residencia. Así, quien no tiene permiso de residencia está en peligro continuo de ser expulsado, y la perspectiva de la expulsión, de ser devuelto al país de origen, de perder el trabajo y a la familia provoca un situación de inestabilidad y de angustia continua. Por tanto, la situación de regular e irregular es enormemente distinta. Pero también dentro de los regulares hay situaciones muy diferentes: si llevan cinco años y tienen el permiso permanente, prácticamente están en condiciones de igualdad con los nacionales, salvo el derecho del voto, pero si llevan uno o dos años están sometidos a la renovación de permisos, y se arriesgan a perder el permiso, porque en el momento de renovarlo no tienen trabajo... aunque la igualdad jurídica es prácticamente la misma tienen una situación de precariedad muy superior, porque pueden caer en situación irregular si no obtienen la renovación. Incluso entre los irregulares hay situaciones muy distintas. La más dramática de todas, que exigiría una solución legal, es la del extranjero que recibe una orden de expulsión que luego no se lleva a la práctica. En los últimos años esta situación afecta a unas 15.000 personas al año; personas que no solamente son irregulares, sino que están expulsadas, pero a las que no se ha devuelto a su país por distintas razones (porque su país está en condiciones de guerra, porque no se les encuentra o porque el viaje es muy caro). Es un número importante de personas que están en condiciones casi dramáticas, porque desde el punto de vista legal no pueden hacer absolutamente nada. Finalmente también hay que tener en cuenta la situación personal de muchos inmigrantes, con las dificultades de acceso al mercado de trabajo, a la vivienda, y la presencia de familias desestructuradas por no haber podido completar el proceso de reagrupación. Por tanto, existe una enorme pluralidad de situaciones en la inmigración y ello significa que para cada grupo, cada estatus y cada persona se necesita una solución distinta o un tratamiento distinto también desde el punto de vista educativo.

Además de destacar la diversidad existente en el fenómeno de la inmigración debe reseñarse su carácter general y permanente. Por un lado, la inmigración afecta a todos los ámbitos de la vida. Por ello debe ser tratada de manera transversal, no se pueden buscar soluciones sólo en un ámbito sin tener en cuenta los demás. Ello significa que dentro de lo que se pueda, no deben

crearse servicios especiales para inmigrantes, sino tratarlos como toda la población que se encuentra en su misma situación, salvo cuando se trata evidentemente de algún factor específico. Por otro lado, la inmigración es un fenómeno permanente no coyuntural. Por distintas razones en las que no podemos detenernos, la inmigración seguirá creciendo en los próximos años y una mayoría formará parte definitiva de la sociedad española.

### **3. MARCO JURÍDICO DE LA EDUCACIÓN DE LOS INMIGRANTES**

El tratamiento jurídico de la inmigración se encuentra presidido por la regulación de la Ley Orgánica 4/2000, sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (modificada por la Ley Orgánica 8/2000). Esta Ley, frente a la anterior Ley de Extranjería de 1985 supone un avance importante porque mejora las condiciones de la inmigración, especialmente la regular, e indirectamente favorece la solución de algunos problemas existentes en la educación de los inmigrantes, pero éstos requieren la modificación de otras muchas normas sectoriales, tanto del Estado como de las comunidades autónomas.

La Ley en principio da la máxima importancia al principio de integración de los inmigrantes (a la que se hace referencia en el propio título de la Ley) pero por otra parte no define con precisión qué entiende por tal. En su exposición de motivos, introducida en la reforma de la ley que tuvo lugar con la LO 8/2000, establece que "una política de integración debe encaminarse a conceder a los residentes derechos y obligaciones comparables a la de los ciudadanos de la unión, así como fomentar la ausencia de discriminación en la vida económica, social y cultural y al desarrollo de medidas contra el racismo y la xenofobia".

A pesar de la importancia que se concede a la integración ésta únicamente es aludida en el artículo 9.4, tras reconocer el derecho y deber de los inmigrantes a la educación básica y las condiciones para el acceso a la restante educación, cuando establece que "los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural"

El artículo pone de manifiesto como el ordenamiento jurídico, en concreto la ley más importante en materia de inmigración, concede la máxima importancia a la educación para la idea de la integración y dispone que ésta ha de reconocer y respetar las características culturales de los inmigrantes. La educación y la identidad cultural tendrán un papel destacado, una vez resueltas las condiciones más elementales de la personas inmigrantes.

El derecho a la educación de todos los niños arranca de la Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1948 y, sobre todo, se concreta en la Convención sobre los derechos del niño (ONU, 1989), que en su artículo 28 insiste en que el derecho a la educación incluye "la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos" y el acceso de todos los niños a la enseñanza general y profesional.

Por otro lado, la Constitución Española reconoce el principio de "igualdad formal" (art. 14), que prohíbe toda discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, etc., pero además reconoce el principio de "igualdad social" (art. 9.2), que obliga a los poderes públicos a crear las condiciones para que las personas y los grupos en que se integran tengan una auténtica igualdad de oportunidades, eliminando los obstáculos económicos, culturales y sociales que se opongan. Este principio de igualdad social concede un amplio margen a los poderes públicos para su desarrollo concreto, pues todas las instituciones deben considerar su aplicación en las situaciones en que existan obstáculos que impidan o dificulten la igualdad de los individuos y los grupos.

De acuerdo con la Ley, la educación básica, entre los 6 y los 16 años es un derecho y un deber para todos los extranjeros (incluso si su familia se encuentra en situación de irregular), y está regulada en condiciones de igualdad con los nacionales también para el acceso a las becas y ayudas públicas (art. 9). Después de la enseñanza básica, de acuerdo con la Ley deben ser residentes para poder acceder a los niveles de enseñanza no obligatorios y a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso, y al acceso al sistema público de becas y ayudas. Ahora bien, si tenemos en cuenta el contenido de los tratados internacionales antes aludidos que reconocen el derecho a la educación de los niños (menores de edad) y prohíben la discriminación en relación con los nacionales, debe entenderse que entre los 16 y 18 años los inmigrantes tienen también derecho a la educación en condiciones de igualdad con los nacionales,

con independencia de su situación, que sólo será relevante a partir de los 18 años.

En el ámbito educativo en relación con el alumnado inmigrante podemos referirnos fundamentalmente a dos grandes ejes. En primer lugar, lo que podríamos llamar la igualdad de oportunidades; se trata de garantizar el acceso de todos en condiciones de igualdad a una educación de calidad, lo que implicará que deberán adoptarse medidas correctoras cuando esté en peligro ese objetivo como puede suceder en situaciones de concentración excesiva del alumnado en determinados centros, así como procurar una atención específica a los alumnos extranjeros que tengan necesidades especiales. En segundo lugar se plantea la importante y compleja cuestión del tratamiento de la diversidad cultural en la escuela.

### *3.1.El acceso a la educación en condiciones de igualdad.*

La igualdad de oportunidades en materia educativa resulta fundamental tanto para evitar que los inmigrantes queden siempre en la escala más baja de la sociedad accediendo solo a los trabajos peor remunerados, o que ingresen en bolsas sociales de desocupación (como sucede en otros países como Francia o Inglaterra donde el fenómeno de la inmigración es anterior y aplican modelos de integración diferentes). Por tanto, no basta el acceso a la educación sino que hay que conseguir que ésta funcione con auténticos criterios de igualdad de oportunidades.

Los hijos de los trabajadores inmigrantes presentan frecuentemente dificultades de aprendizaje por desconocimiento de la lengua, por diferencias en el nivel curricular de sus países de procedencia, por diferencia de valores culturales y religiosos (calendario, horarios, comida...) y, sobre todo, por deficiencias derivadas de las condiciones económico-sociales de su entorno: escasa e irregular escolarización anterior, desfavorables condiciones de vida, con gran presencia de familias monoparentales o desestructuradas (no han completado la reagrupación y viven partidos entre el país de origen y el de acogida). A ello se une la posibilidad de que muchos de ellos tengan una situación irregular y vivan con el temor a ser descubiertos, que repercute profundamente en su vida familiar y en el quehacer educativo. A esta problemática debe añadirse el fenómeno ya apuntado al hacer referencia a datos estadísticos de que los inmigrantes no acceden a la red de escuelas financiadas por el poder público en condiciones de igualdad puesto que el

porcentaje de alumnos que esta en la escuela privada concertada es mucho menor que el que se encuentra en la pública. Ello provoca algunas situaciones de concentración escolar, que teniendo en cuenta sus necesidades educativas especiales, puede redundar no sólo en su falta de integración sino también en la calidad de la educación de los centros afectados.

Por tanto, el acceso en condiciones de igualdad debe implicar una doble acción positiva de los poderes públicos: evitar la concentración escolar y garantizar un tratamiento adecuado de sus necesidades educativas al acceder al sistema educativo.

*A) La concentración de alumnos inmigrantes en algunas escuelas.*

Una adecuada integración exige como condición inexcusable la distribución equitativa del alumnado inmigrante (los estudios aconsejan no sobrepasar el 15% por centro). Por ello, la concentración de alumnado inmigrante en los centros públicos es uno de los escollos más difíciles de solucionar en la integración.

Los datos de escolarización antes aludidos de ponen de manifiesto el excesivo desequilibrio en la distribución de este alumnado que se ha ido concentrando en centros escolares concretos.

La concentración puede producirse por razones territoriales. La inmigración se establece en zonas determinadas por diversas causas: posibilidades de vivienda (barrios periféricos o centros deteriorados de las ciudades), ofertas de mercado laboral, las redes solidarias que se crean entre emigrantes de la misma zona de origen y que facilitan superar las primeras dificultades del proyecto migratorio... Estos condicionantes pueden explicar la concentración que se da en determinados centros públicos. Hay que tener en cuenta que la mayor parte de tales concentraciones, pasado un primer momento de choque de la adaptación, no son deseables para los propios inmigrantes ya que implican entornos sociales marginadores por si mismo de las personas que están obligadas a vivir en ellos.

Ahora bien, en ocasiones se produce una "concentración artificial", que viene provocada por los mecanismos de disuasión que emplean algunos centros concertados para seleccionar el alumnado, dando lugar a una concentración "artificial". Se denomina artificial la concentración que se da en los centros

públicos donde el número total de los alumnos matriculados con riesgo de marginación dobla o triplica el número de niños de estas características que residen en la zona de matriculación del centro.

En muchos centros concertados las familias deben pagar cuotas a fundaciones de las propias escuelas, quebrando la gratuidad que exige la Constitución y además impidiendo el acceso por parte a los inmigrantes, lo mismo que a los niños españoles de familias con pocos recursos. Por otra parte, el cobro por los colegios concertados —éste legal— de servicios como el transporte, comedor, actividades extraescolares, etc. sirven de freno a las familias inmigrantes a la hora de matricular a sus hijos en estos centros. Además, estas actividades extraescolares, si se sitúan dentro del horario escolar (no al finalizar del mismo) implican una cuasi obligatoriedad para los alumnos. Estas prácticas, y otras como el pago de uniforme, la exigencia de una cuenta corriente para cargar gastos, etc. impiden a los inmigrantes a acceder a los centros concertados en condiciones de igualdad, porque no existe la gratuidad de la enseñanza impuesta claramente por la Ley. En estos casos el problema no es el contenido de la Ley sino su aplicación y debe exigirse por tanto a las Administraciones competentes que cumplan con su obligación sancionando a los colegios que las lleven a cabo. Sólo a título de ejemplo, en Cataluña la auditoría que en el año 2001 tuvo que realizar la Administración de la Generalitat, impuesta por el Parlamento autonómico, reflejó irregularidades en el 50% de los centros concertados.

Por otro lado, la difusión del *ideario* del centro (cuando es religioso) y el propio peso de la religión en la educación en las escuelas concertadas también puede desanimar a los inmigrantes con creencias religiosas distintas. El reciente ejemplo de la alumna magrebi desviada de un colegio de monjas de Escorial a un centro público al obligarla a llevar uniforme -rechazado por la cultura religiosa paterna-, pone al descubierto estos procesos segregadores. La problemática del derecho al ideario del centro es muy compleja por lo que no puede entrarse a fondo en la misma. Ahora bien, debe destacarse que en un Estado aconfesional, las escuelas financiadas por el poder público deberían prestar el servicio público de la educación sin que tuviera ningún reflejo en la misma la cuestión religiosa, debiendo limitarse simplemente a la enseñanza de la religión.

En relación al tratamiento legal del acceso a las escuelas sostenidas con fondos públicos, las leyes básicas, anteriormente la LODE y la LOGSE y ahora la

LOCE parten de dos criterios para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a los centros sostenidos con fondos públicos: regulación unitaria del acceso a los mismos y principio de igualdad en el acceso a centros públicos y concertados. Por tanto, las prácticas referidas que se llevan a cabo en algunos centros concertados –no todos- son simplemente prácticas ilegales que deben ser sancionadas. Por tanto, no es un problema del contenido de la ley sino de su aplicación.

Ahora bien, el contenido de la Ley sí que debe hacer frente a la concentración de inmigrantes que no se deriva de prácticas ilegales sino de la propia distribución geográfica del alumnado y de las escuelas. Para la garantía del acceso igualitario a escuelas sostenidas con fondos públicos en condiciones de igualdad el instrumento previsto por la Constitución es el de la programación de puestos escolares. Esta programación debe garantizar que la distribución de las plazas garantice una educación de calidad en condiciones de igualdad y evite la concentración excesiva de inmigrantes en las escuelas, con consecuencias negativas para la integración de los inmigrantes y para el funcionamiento de los centros afectados.

La LOCE establece como novedad con respecto a la LODE que la programación deberá garantizar junto al derecho a la educación el "derecho a elección de centro" (artículo 72). Respecto a la distribución de alumnos establece genéricamente que la programación garantizará la distribución equitativa del alumnado con necesidades educativas específicas.

Si el desarrollo de normativa vigente hasta la LOCE no había podido resolver el problema de la concentración en algunos centros por las dificultades que conlleva esta tarea la regulación de la LOCE puede agravar mucho más el problema. Además, el establecimiento del derecho a la elección de centro, en función de cómo se desarrolle puede ser contrario a las previsiones constitucionales sobre programación de la enseñanza como instrumento al servicio del derecho a la Educación (art. 27.5 CE).

La Constitución no reconoce el derecho a la elección de centro con un sentido diverso al previsto en el Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (ONU, 1966). Estrictamente, el artículo 13 de ese pacto lo define así: "El derecho de los padres para escoger para sus hijos escuelas *diferentes a las creadas por autoridades públicas*." Es decir, es el derecho a escoger escuelas distintas a las públicas porque éste es el primer sentido, el más

primigenio de la libertad de educación, para no tener que aceptar la educación estatalista. Existe el derecho fundamental a ir a una escuela que no sea del Estado, es decir, una escuela privada pero no a que ello sea subvencionado por el Estado, pues ello no entra dentro del contenido prestacional del derecho a la educación. Por tanto, ni en el pacto, ni tampoco en el Convenio Europeo de Derechos Humanos, ni en la Constitución hay derecho a elegir dentro de las escuelas públicas o con recursos públicos, sino a elegir una escuela privada frente a las financiadas con los recursos públicos.

El "derecho de elección" si se reconociese como tal tan sólo podría ser ejercido por los alumnos o padres donde se sitúen libremente los centros privados, normalmente zonas o municipios de nivel socioeconómico medio o alto. Por tanto, la obligación del poder público de garantizarlo redundaría en perjuicio de la financiación de la escuela pública y favorecería la concentración de inmigrantes en la misma. Pero además la garantía del derecho a la elección de centro implica que la Administración debe financiar los centros en los que exista demanda sin que pueda la Administración llevar a cabo la función de programación de la enseñanza que le impone el artículo 27.5 de la Constitución como instrumento al servicio del derecho a la educación.

La propia LOCE establece que la programación "en todo caso (...) atenderá a una adecuada y equilibrada distribución entre los Centros escolares de los alumnos con necesidades educativas específicas, con el fin de garantizar su escolarización en las condiciones más apropiadas". Además, regula que si en un centro hay carencia de plazas las preferencias expresadas por los padres pueden no ser atendidas y deberán decidirse la prioridad de acceso de acuerdo con criterios objetivos como la renta, la existencia de hermanos en el centro, etc. Por ello, la interpretación del precepto que obliga a garantizar el "derecho de elección de centro" en la programación debe ser entendida como una preferencia e implica la titularidad de un interés legítimo, pero no de un derecho subjetivo. Esta es la interpretación del precepto adecuada a la Constitución de modo que la satisfacción de esa preferencia sólo será posible cuando se haga dentro del objetivo de garantía de la educación en condiciones de igualdad.

En el ámbito autonómico, dos de las Comunidades Autónomas que mayor número de inmigrantes tienen en sus aulas, Madrid y Cataluña, han incluido reservas de plazas en su normativa para la escolarización de alumnos inmigrantes en todos los centros sostenidos con fondos públicos. El objetivo es que este tipo de alumnado se vaya escolarizando de forma más equilibrada

entre los centros públicos Así, en la Consejería de Educación de Madrid se reservan tres plazas por clase en el primer año del segundo ciclo de infantil (tres años) y en primero de primaria (seis años), y cinco en primero de la ESO. La Consejería de Enseñanza de Cataluña estableció en el Decreto de matriculación de 2002 para el próximo curso una reserva de dos plazas en cada clase para alumnos con necesidades educativas especiales, que las delegaciones territoriales podrán ampliar. No obstante, los problemas de concentración siguen existiendo con lo que deben buscarse soluciones globales que impliquen la distribución de todos alumnos en zonas más amplias así como la gestión del proceso de admisión por parte de la Administración pública para garantizar el cumplimiento de las normas

Si no se resuelve el problema de la concentración, no se resolverá el fenómeno del fracaso escolar en los inmigrantes de segunda generación. Ello se produce en el Reino Unido, en Francia y en otros países teóricamente mucho más avanzados que el nuestro por razones muy distintas, como ciertas prácticas del multiculturalismo en el Reino Unido o del republicanismo militante en Francia, pero el efecto ha sido que los niños de origen marroquí, argelino, etc. en Francia o de origen indio, paquistaní, etc. en el Reino Unido se han concentrado en algunas escuelas y posteriormente se ha constatado su fracaso escolar y su acceso a los puestos menos remunerados en el mercado laboral y naturalmente a la situación de paro, donde el porcentaje en esos colectivos es tres veces superior al nacional, resintiéndose naturalmente toda la situación de integración social. Por supuesto, la educación no es la única causa pero sí una de ellas por lo que deben extraerse las consecuencias de la experiencia en países más "experimentados" en materia de inmigración y evitar caer en los mismos errores.

#### *B) Políticas compensatorias. La atención al alumnado inmigrante.*

El segundo eje de la política de inmigración implica la atención específica de las necesidades educativas del alumnado inmigrante. Tales medidas son muy diversas y en algunos casos se encuentran previstas en planes desarrollados por las Administraciones públicas (como el Plan Intergubernamental sobre Inmigración de Andalucía) y no tanto en normas legales o reglamentarias. Aquí sólo van a ser mencionadas de forma telegráfica y no de forma exhaustiva.

En el momento del acceso al sistema educativo, como señala el Informe del Consejo de Estado de 2002 debe asignarse a los centros educativos de trabajadores y educadores sociales para constituir equipos de diagnóstico preciso y concreto de sus dificultades ya que la inclusión de inmigrantes en la categoría de alumnos con necesidades educativas especiales no debe ser automática. En ese primer momento es fundamental un tutor de acogida en los centros que se encargaría de forma intensiva de recibir al alumnado y de su coordinación en los primeros momentos en un centro educativo.

Asimismo, debe atenderse a la formación específica de los alumnos de incorporación tardía, evitando la utilización de grupos de refuerzo que puedan implicar su segregación. Deben constituirse equipos de acogida, en colaboración con los ayuntamientos, que evalúen la situación escolar, familiar y social del alumnado inmigrante de incorporación tardía, para tomar las decisiones oportunas sobre su escolarización y los recursos necesarios para hacerla efectiva.

También deben establecerse canales de comunicación normalizados con las familias de los alumnos. La figura del "mediador cultural", profesional con conocimientos sobre un grupo cultural determinado, puede establecer canales de comunicación entre alumnado, familia y profesorado, especialmente en el momento de la acogida, por lo que debe ser garantizada su presencia en los centros que lo necesiten. Ahora bien, a largo plazo es preferible la formación permanente de los profesores, que se faciliten los mecanismos de convalidación de estudios, y la contratación de maestros y profesores –o auxiliares– de los mismos grupos minoritarios a los que pertenecen los alumnos.

Deben establecerse medidas de compensación (más recursos humanos, materiales y formativos; más flexibilidad organizativa, etc.) dirigidas a los centros educativos que, por razones de tipo social o cultural, acogen un porcentaje relativamente elevado de alumnos con necesidades educativas especiales, aunque como se ha dicho reiteradamente la concentración excesiva debe ser combatida.

Finalmente, deben elaborarse planes de acogida, que aborden la inclusión de alumnado extranjero desde una visión global y faciliten la coordinación entre los diversos agentes educativos implicados en el proceso.

### *3.2. La diversidad cultural en la escuela.*

Como último punto, una breve referencia a la diversidad cultural o multiculturalidad. En el tratamiento de estos temas son muchos los aspectos que se pueden estudiar y además de manera muy teórica, tal como se hace desde la antropología y la sociología y mucho menos desde el punto de vista del derecho.

Hay un libro reciente de Pérez Díaz sobre la inmigración en España hoy, que está hecho con la técnica de las encuestas a grupos. Ha reunido a tres grupos de ciudadanos, compuestos por estudiantes, trabajadores, jubilados, amas de casa, etcétera; uno en Alicante, otro en Mataró -zona de inmigración muy fuerte- y otro en Lavapiés, todos de nacionalidad española, y les ha ido realizando distintas preguntas para llegar a un diagnóstico muy preocupante: el grado de rechazo de la población al inmigrante en general es muy alto, pero al musulmán es altísimo; molesta incluso cómo visten. Este tipo de estudio tiene una difícil aproximación jurídica, pero en cambio nos muestra muy bien la probable actitud de los ciudadanos respecto a los inmigrantes, diga lo que diga la ley.

En cambio, desde el punto de vista jurídico uno de los ejes principales del enfoque de la diversidad es el tratamiento de la religión. El artículo 16 de la Constitución habla de separación Iglesia-Estado y después de colaboración, pero primero dice separación. La Constitución establece que el Estado debe colaborar con la Iglesia católica y con las demás confesiones, se supone que con cierto arraigo, como añade la ley de libertad religiosa. En su virtud se realizaron una serie de Acuerdos de Cooperación entre el Estado Español y las confesiones Evangélica, Israelita e Islámica, cuyo contenido acogieron posteriormente las leyes números 24, 25 y 26 de 1992.

Estos acuerdos garantizan el derecho a los alumnos y a los padres a recibir enseñanza de las respectivas religiones, prestándose los poderes públicos a "facilitar los locales adecuados para el ejercicio de tal derecho en armonía con el desarrollo de las actividades lectivas". El desarrollo legislativo de esa previsión exige un número mínimo de alumnos, diez, que soliciten la enseñanza de esta religión para poder ser impartida. Ahora bien, en la práctica se dan numerosas situaciones de incumplimiento de ese derecho.

La LOCE, a pesar de tener una sección específica dedicada al alumnado extranjero se ha olvidado completamente del tratamiento de la diversidad

cultural en la escuela, pero sí hace hincapié en el estricto cumplimiento de las normas relativas a la escolarización obligatoria, refiriéndose de forma específica al alumnado inmigrante. Pese a este enfoque sesgado, hay que decir inmediatamente que la desescolarización de las niñas al llegar a cierta edad no es admisible. Es evidente que la educación es un derecho y un deber (artículo 27.4 de la Constitución) y, en general, la cuestión de la posible objeción a la educación es muy delicada, pero además no es lo que se plantea en algunas familias inmigrantes, muy minoritarias y sobre todo de origen rural, que piensan que la niña al llegar a una cierta edad no tiene por qué seguir en la escuela y es mejor que se quede en casa para ayudar a la familia. Evidentemente no se trata de ningún tipo de diversidad ideológico-cultural-religiosa, es una pura y simple falta de cumplimiento de un derecho y un deber, que es el de la educación, y no es admisible. Mucho menos porque va en la línea de una de las grandes discriminaciones que es la de hombre-mujer. Por tanto, supone una discriminación prohibida radicalmente por el artículo 14 de la Constitución y no es admisible.

Existen otras cuestiones que reflejan aspectos de la diversidad cultural y que implican condiciones no necesariamente religiosas, sino más bien de costumbres. El recato que impulsa a algunas familias para que sus hijas no asistan a clase de gimnasia o a la piscina. Ahí estamos delante de un fenómeno totalmente diferente y que hay que tratar con la máxima normalidad y pragmatismo, de acuerdo con las circunstancias, y que debe solucionarse con el diálogo con las familias poniendo en conocimiento de las mismas que se trata de la formación integral del alumno además de adoptar medidas que hagan compatible esas clases con las costumbres de esa cultura (como permitir uso de una vestimenta deportiva más adecuada a ese recato cultural, como el chándal).

En cambio es totalmente diferente la inasistencia a clase en caso de fiestas religiosas o el tener un horario distinto durante el Ramadán, porque constituyen derechos recogidos en el artículo 12.3 y 4 de la ley 26/1992, de acuerdos con la Comisión Islámica de España. El rechazo a la carne de cerdo -por tanto cuando hay menú escolar la obligación de poner otro menú- está reconocida en el artículo 14.4 de la ley. La existencia de otro tipo de costumbres que tenga ese origen a menudo está recogida en la ley, por tanto deben tomarse con mucho relativismo la afirmación de la nueva LOCE que dice en los artículos referidos a los extranjeros -por tanto no hay dudas- que una vez que han ingresado en el sistema escolar tienen las mismas reglas que todos los demás. Esa es la ley de educación, y como ley general hay que combinarla con

una ley especial, la que regula los derechos de los extranjeros. Ley especial - decimos los juristas- predomina sobre ley general. ¿Cuál es la ley especial? La de libertad religiosa y concretamente la que les venimos citando de 1992. Por tanto, el alumno de religión musulmana tiene derecho a no realizar un examen en el día de su fiesta religiosa, porque lo reconoce la ley.

En los muchos aspectos que la ley no regula, se trata de evitar los problemas dogmáticos tanto como se pueda (no nos escandalicemos porque una niña lleve un pañuelo en la cabeza cuando hay tantas escuelas de monjas que obligan a llevar el uniforme entero) , aplicando los prudencia los principios generales de la democracia a partir de la Constitución. De ellos se debe destacar, para acabar que, por encima de la diversidad, que se ha de conocer y respetar en sus términos, está la igualdad de todas las personas.

DÍA 5 DE FEBRERO DE 2003

PONENCIA

**INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN. UNA VISIÓN DESDE LA  
PERSPECTIVA DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA**

Por **D. Tomás Calvo Buezas**

Director del Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo  
(CEMIRA) y Catedrático de Antropología Social

Universidad Complutense de Madrid

Presentador del ponente y moderador:

**D. Pedro Núñez Morgades**

Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid



## **Presentador y moderador de la Ponencia:**

### **D. Pedro Núñez Morgades**

*Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid*

Estamos todos congregados no sólo por una institución tan entrañable, como es el Consejo Escolar, sino también por un tema también entrañable como es el de la inmigración y la educación. Quiero felicitar sinceramente al Consejo Escolar por abordar este tema y, además, con tan cualificados miembros de la comunidad escolar. Todo lo que profundicemos sobre este tema, todas las impresiones que cambiemos, aunque sean matices, es enormemente importante.

Aunque en estos sitios no vale hacer publicidad, quiero hacerla en este sentido de la institución del Menor, cuyo Secretario General nos acompaña también. Esta institución va siendo conocida y ya es un referente. Además, como están presentes representantes de las distintas comunidades autónomas y siguiendo un acuerdo de año 1999 del Senado, pretendemos que veáis la utilidad de esta institución y de lo conveniente que sería que se estableciera también en otras comunidades autónomas, y todos bajo el referente del Defensor constitucional, que es el Defensor del Pueblo, también representado aquí por su adjunto segundo. Estas instituciones, que no son costosas ni están burocratizadas, sino que son eficaces, y que están sumergidas únicas y exclusivamente en el tema del menor, van siendo un referente en esta materia a través de los medios de comunicación y están tomando iniciativas positivas para este colectivo entrañable como son los menores, muchas veces desprotegido y siempre sin voz. No es, como digo, una unidad que tenga connotaciones negativas ni es costosa, sino sensible a los problemas de los menores. Por tanto, sería interesante que vosotros que sois vehículos de opinión y se la pudierais trasladar a los responsables políticos en las comunidades autónomas. Para terminar esta publicidad, me gustaría decir que nosotros tenemos varias funciones. En primer lugar, supervisar todas las administraciones, incluidas las educativas, sean públicas o privadas, que tengan que ver con el menor y protegidos por un estatus con lo que nos tienen que contestar a todas nuestras reflexiones y recomendaciones. Por otra parte, atendemos las quejas que recibimos de los ciudadanos, que son muchas, con el fin de encontrar soluciones; como decía Manuel Aguilar, somos receptores de la queja, del problema humano,

ese brazo en el que llorar que tantas veces necesitamos y que es tan importante que lo encuentren y que se sientan con la confianza de que van a encontrar soluciones. Procuramos no circunscribirnos a estas quejas que recibimos, sino ver si detrás hay otros menores que puedan estar afectados; de hecho, muchas veces hemos encontrado que esa situación oculta estaba mucho más extendida de lo que pensábamos y que había que tomar una medida general. Por tanto, intentamos poner imaginación para proponer iniciativas en favor del menor, que es la tercera de nuestras competencias. Estas iniciativas son continuas y constantes: ahora vamos a publicar una serie de trabajos para ayudaros a muchos en el tema educativo –y que conste que nuestro discurso va siempre dirigido a la admiración al profesorado, a su abnegación, porque estamos delegando en los maestros y profesores responsabilidades que son nuestras encontrándose a veces en situaciones muy difíciles- y para tratar de facilitar la convivencia y la relación de padres y profesores a través del tutor, de las APAs o del Consejo Escolar. En este momento estamos mandando publicaciones sobre niños hiperactivos, que hemos perfeccionado, sobre niños diabéticos, sobre niños celíacos o niños con cardiopatías; son muchas situaciones de los menores que son casi un mensaje envenenado porque al final os pedimos que seáis vosotros los que detectéis todos estos trastornos. Por tanto, frente a lo útil que pueden ser todas estas iniciativas, también os delegamos siempre responsabilidades.

Con el tema de la inmigración tengo que decir que estamos realmente preocupados. En este sentido tengo que decir que no es un tema que me haya preparado porque cuando los llevas no sólo en la mente, sino en el corazón, no hace falta hacer una preparación exhaustiva. He apuntado cuatro notas pero, sobre todo, quiero transmitirlos la preocupación que sentimos sobre este tema. Este es un foro muy cualificado y lo que digo aquí no tiene tanta razón de ser, como lo dije, por ejemplo, el sábado pasado en una federación de padres donde había un local de quinientas personas y no había un solo inmigrante. Tenemos que pensar en hacer un esfuerzo colectivo e individual para atraernos a la inmigración como sociedad que acoge, por eso me alegro mucho de que se celebre este foro; tenemos que convocar a la inmigración a que forme parte de todas nuestras estructuras de participación social, como asociaciones de vecinos, APAs, sindicatos o partidos políticos; debemos hacer este esfuerzo importante porque estamos notando, y no podemos ocultarlo, que la xenofobia crece de una forma alarmante y, si no lo reconocemos, estaremos cerrando los ojos ante una realidad que podemos acometer perfectamente, aunque no sea fácil, en una

sociedad tolerante como la nuestra que se puede deteriorar si no ponemos cada uno nuestro esfuerzo.

Yo llevo veintiséis años en la vida pública y he visto como han ido evolucionado estos foros, pues he sido testigo de ello. En un principio, para decir cualquier cosa sobre la inmigración se empleaba una serie de circunloquios y, desde luego, se decía cinco o seis veces: no piense usted que yo soy una persona xenófoba o racista. Hoy en día, sin pudor ninguno, se va directamente al grano o se considera en negativo, se mandan mensajes como que nos quitan los puestos de trabajo, que se saltan la lista de espera o que nos quitan la vivienda. Son mensajes negativos contra el Estado que, además, no van acompañados con mensajes positivos que, entiendo, que todos debemos mandar. En una encuesta que venía el domingo había una paradoja de algo negativo con algo positivo, y que percibí en el entierro de la niña magrebí que falleció en el accidente de autobús. La encuesta decía que de noviembre de 2002 a enero del 2003 había subido un seis por ciento el número de españoles que considera la inmigración como un problema, con la connotación que lleva eso. Si, por otra parte, vierais como las dos comunidades, la que organizaba la excursión de esa niña y la musulmana, se compenetraban, cómo lloraban las dos juntas, cómo se consolaban y cómo se comunicaban los mismos valores, os daríais cuenta de que tenemos que hacer ese esfuerzo pues, si podemos estar perfectamente unidos en el dolor, por qué no trasladar nuestra unión a la vida cotidiana, a todas las facetas de nuestra realidad. Esto se puede tomar como un tema propio, por todo ese componente humano y social que todos llevamos en esta sociedad enmarcada por nuestra Constitución, y si no, tenemos que hacerlo aunque sólo sea por egoísmo; si hacemos dos sociedades estaremos muy distantes y, por tanto, más difícil será encontrarnos. Yo decía, quizá con una cierta exageración, que cuando en 1978 aprobamos la Constitución en el fondo fue el encuentro de dos sociedades que se desconocían y que recelaban una de la otra y que, en cambio, nos encontramos en unos valores que eran de todos: la tolerancia, la solidaridad, la igualdad o la cultura de la paz. Nos hace falta hacer esa segunda transición y encontrarnos las dos sociedades, la inmigrante y la autóctona, pues tenemos todas las posibilidades de entendernos; tenemos que visualizar esa sociedad que nos llega como la sociedad que está cuidando a nuestros padres y a nuestros hijos y que está cotizando a la Seguridad Social; tenemos que ver valores que son mucho más importantes que los que son de utilidad para nosotros pero, aunque sólo viéramos éstos, veríamos una sociedad que está elevando nuestra tasa de natalidad para que no se distancie tanto de la tasa de reposición, que en vez de quitarnos puestos de trabajo está cubriendo sectores

económicos enormemente interesantes para nosotros y que no podrían funcionar si no es por ellos, como la agricultura o la construcción; hay cantidad de sectores donde hoy la inmigración está sirviendo de enorme riqueza económica para nosotros.

No pretendo enseñar nada, sólo hacer esta reflexión y sacar a colación este tema para que pensemos en él personas de diferentes lugares y de distintos colectivos, aunque todos unidos por el tema de la educación, intentando intercambiar expresiones, experiencias, soluciones y reflexiones que nos sirvan a todos.

Hemos tenido aquí muchos casos en este pasado curso escolar donde hemos visto que se puede perfectamente llegar a la sintonía, a integrar sin asimilar –muchas veces se pretende lo segundo más que lo primero-, a no imponer una cultura sobre la otra o unas costumbres sobre las otras. Hay unos topes establecidos que son el interés del niño, en nuestro caso, y en las leyes que todos nos hemos dado, pero hay muchas vías para aproximarnos. Con un poco de buena voluntad y con la idea de entenderse podremos perfectamente hacerlo.

La función que a nosotros nos corresponde tiene que ser también en el ámbito nacional y en el ámbito europeo. Desde la experiencia anterior como delegado del Gobierno pude apreciar una serie de circunstancias que nos deben llevar a reflexionar también en el ámbito nacional y europeo, evitando aquellas insolidaridades que se dan hoy entre naciones, practicando políticas a medio y a largo plazo y pensando en la posibilidad de crear un comisario europeo para la inmigración que coordinara todas estas labores y funciones porque ya estamos empezando a ver consecuencias y tenemos que tomar medidas. Nos tenemos que convencer que las voluntariosas decisiones de poner muchos barcos en el estrecho tienen que ir acompañadas de otras medidas, como las de enriquecer esos lugares o las de intentar evitar que muchas personas tengan que abandonar sus lugares de origen en un flujo desordenado y llevado por las mafias –todos somos conscientes que nadie se va de su casa si las circunstancias no le obligan-; si esas medidas no van complementadas y coordinadas en el ámbito internacional con políticas solidarias e inteligentes, va a ser difícil intentar esa integración. Dentro del ámbito que a nosotros nos preocupa, si importante es integrar a las primeras generaciones, es básico integrar a las segundas, a nuestros menores; que los menores que vengan de fuera sean total y

absolutamente igual que los nuestros. Esto es imprescindible. Es verdad que los que vienen ya mayores, las primeras generaciones, aunque lo veamos desde el perfil egoísta, si tienen escasez de recursos a poco que les demos –y no creo que nuestra aspiración sea dejarlos con lo mínimo porque se conformen- se conforman; pero los menores, si no son perfectamente integrados, estallan, como hemos visto en otros países europeos. Por tanto, creemos que hay que integrar y la mejor manera es mediante la educación; creo que era Confucio el que decía que la educación deshace las desigualdades; donde hay educación no hay desigualdades; ésta es una máxima enormemente importante. Nosotros constantemente hacemos propuestas hacia la comunidad autónoma, muchas veces también a través del Defensor del Pueblo hacia otras administraciones y en el tema de la educación tenemos que profundizar. Hay toda clase de propuestas, desde facilitar la regularización de los niños hasta intentar las aulas de inmersión que nosotros en su momento también propusimos o insistir en la verdadera distribución entre centros concertados y centros públicos del alumno inmigrante con necesidades, aunque también es verdad que muchas veces decimos alumno inmigrante y parece que todos vienen sin ninguna preparación, y tampoco es así; por tanto, tenemos que matizar mucho nuestras palabras para, con la mejor de las intenciones, no llevar a conceptos equívocos. Otro tema que hablaba con el Secretario General experto profundo en educación es el tema de intentar hacer atractivos esos centros pues aquí tenemos muchos con un elevado porcentaje de inmigrantes. Volquémonos en esos centros con todos los recursos que sean necesarios desde el punto de vista material y desde el punto de vista personal, incentivando a las personas que desarrollan ahí su labor, para que no ocurra lo que ya está ocurriendo, como es la salida de los niños autóctonos.

Termino ya con ello porque coincide con lo de mi buen amigo Tomás Calvo, con el que estoy trabajado muy a gusto. Es una persona entregada por completo y yo creo que hay temas en los que o pones pasión y vocación o estás perdido, y en ese sentido la docencia es uno de los temas más vocacionales. Todos estos los retos de la inmigración y el desafío social que tenemos por delante me van a permitir conectar con su presentación, que voy a hacer un tanto exhaustiva porque me parece que es bueno que leamos su currículum por la cantidad de actuaciones y de conocimientos que lleva, para que todos veáis - muchos le conocéis, otros quizá no- que su palabra es una palabra autorizada para hablar de este tema.

Os decía que el último tema es que muchas veces se habla de la violencia en la escuela y yo lo rebato: en la escuela no hay violencia, aparte de

que desde el punto de vista semántico se podría hablar en todo caso de una ruptura de la convivencia. La violencia se produce en la calle y en la escuela, con vuestro esfuerzo, se trata de fomentar la tolerancia y de contrarrestar esa violencia. En la escuela no hay intolerancia ni xenofobia; los niños conviven perfectamente con los de otras nacionalidades, pero cuando les preguntan en las encuestas –a alguna de ellas se referirá ahora Tomás Calvo- qué consideras de la inmigración, te dicen conceptos brutales, tremendos, pues ellos conciben fuera esos conceptos negativos con relación a la inmigración. ¿Qué es lo que tenemos que hacer? Aparte de fomentar la tolerancia dentro de las escuelas, intentarlo desde el punto de vista social, institucional pero, sobre todo, personal, en las familias; como decía Sócrates, la enseñanza a través de la teoría es muy lenta, a través del ejemplo es inmediata. Que nuestros hijos tengan nuestro ejemplo, que nunca hablemos mal –por supuesto, nunca de la escuela, como siempre se lo digo a los padres- ni traslademos conceptos xenófobos ni excluyentes; eduquemos a nuestros hijos en la tolerancia pues les haremos un enorme favor.

Paso a presentar a mi buen amigo y colaborador Tomás Calvo Buezas. Es catedrático de Antropología Social en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid; representante de España en la Comisión Europea de la lucha contra el racismo en el Consejo de Europa y Director del Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo, dependiente de la Universidad Complutense de Madrid. Con anterioridad, ha desempeñado cargos académicos relevantes en países extranjeros. Ha sido profesor en Columbia, Venezuela y Méjico y Director de centros hispánicos en California y Nueva York. Ha impartido múltiples conferencias en todos los países de Iberoamérica, así como en California, Francia y otros países europeos. Calvo Buezas es autor de una docena de libros sobre minorías étnicas de Estados Unidos, América Latina y España, y ha firmado más de un centenar de artículos en revistas de diversos países. Su trayectoria intelectual y profesional ha sido premiada en varias ocasiones y tiene en su haber el Premio Nacional de Investigación sobre Bienestar Social, el Premio Hidalgo con Günter Grass, la Placa de Honor de la lucha contra el racismo y la xenofobia, la Medalla de la Concordia de Puerto Rico y el Premio Cultura 2000. Su autoría en la materia ha sido y es ampliamente reconocida y ha sido contrastado en varias ocasiones por este comisionado parlamentario a quien ha asesorado en materia de inmigración y racismo. Dentro y desde el centro que dirige se realizan investigaciones sobre temas relacionados con migraciones, racismo y educación intercultural desde una disciplina interdisciplinar, así como estudios sobre minorías étnicas, incluyendo al pueblo

gitano; se imparten cursos de especialización y se promueven campañas de sensibilización contra el racismo y la xenofobia; igualmente, se mantienen desde su centro relaciones y contactos permanentes con otros organismos a nivel nacional e internacional, con lo que la perspectiva de estudios está permanentemente actualizada.

Creo que este currículum, que además está muy reducido con relación a los méritos que tiene, hace que todos tengamos que escuchar con atención porque quien nos va a hablar es una autoridad en la materia.



## **Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva de la sociedad española**

**D. Tomás Calvo Buezas**

*Director del Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo (CEMIRA)*

*Catedrático de Antropología Social*

*Universidad Complutense de Madrid*

Muchas gracias. Se ve que la presentación me la ha hecho un amigo y siempre es el peor momento que paso, cuando voy a dar una conferencia.

Queridos amigos y amigas, aunque el currículum ha sido largo, yo voy a añadir un dato que explica mi pasión por la escuela, y que a todos vosotros os llame de tú y que os considere amigos. Yo nací en el piso de arriba de una escuela rural de Extremadura; mis primeros sonidos son: dos por dos, cuatro; tres por tres, nueve; yo aprendí a gatear cuando la chica que me cuidaba, entraba a la escuela de mi mamá y, mientras escribía en el encerado, me entraba por una puerta lateral, porque iba a ver al novio; y mi primer maestro ha sido mi papá, que estuvieron cuarenta años en una escuela rural extremeña; mis hermanos también han sido profesores de Instituto y yo soy profesor de universidad. En consecuencia, junto a mi vivencia de emigración (pero emigración de lujo, como profesor) pues he vivido fuera de España nueve años, el título máspreciado, para que yo esté aquí con ustedes –el “ustedes” me sale por mis cinco años en América Latina- para conversar sobre este tema es mi especial vivencia personal con el mundo de la enseñanza y particularmente con el profesorado.

En vez de dar datos, pues muchos de ellos ya los ha dicho la señora ministra, o dar orientaciones pedagógicas o programas, voy a intentar exponer el tema del reto y del desafío de la educación de los niños emigrantes, en una coordinada mundial. La escuela está en España, España está en Europa y Europa está en el mundo, son cosas obvias, pero es lo obvio lo que hay que señalar para dar una educación, llámese intercultural o como se desee, de fondo, para situar a los niños en qué mundo viven. Este es el problema. No es que nos hayan venido cuatro marroquíes, cuatro latinoamericanos, sino en el mundo en el que viven y vivirán todos los niños y adolescentes, españoles y extranjeros,

que hoy tenemos en nuestros centros escolares. Por consiguiente, voy a partir del escenario mundial, después, aunque no tanto, del escenario europeo y más tarde trataremos sobre la inmigración en España y cómo se refleja este fenómeno en la escuela, aportando, si me da tiempo, algunos datos de un proceso continuado de encuestas que yo he realizado desde 1986 hasta el momento presente sobre actitudes de los escolares ante otros pueblos y culturas.

Si echamos una mirada al mundo contemporáneo, observamos una serie de fenómenos aparentemente contradictorios, pero que están dialécticamente relacionados. Por una parte, nunca como ahora formamos parte de lo que se ha llamado la aldea global, es decir, un espacio de comunicación y de intercambio que se suele llamar mundialización, y que tiende hacia el universalismo, hacia la integración y hacia la globalización. El mundo se ha convertido en una plaza grande, donde se mueven gentes de todas las razas y culturas; y en un gran mercado donde libremente transitan capital, tecnología, recursos, empresas y productos, no así libremente personas. Algunos analistas explican este incremento de la integración universalista, entre otros factores, por el triunfo del capitalismo liberal de naturaleza transnacional y expansionista: el capitalismo no es, primordialmente, nunca nacional, nunca racista, nunca religioso, sino que su objetivo prioritario es el máximo beneficio económico. Según esto se aliará con unos y con otros, según sus intereses a corto, medio o largo plazo. Y en ese sentido, el capitalismo es universalista, ya que está por encima de los estados, de las naciones, de las etnias y de las religiones. Este triunfo del capitalismo liberal explicaría la ruptura de fronteras étnicas y culturales cerradas. Con la caída de los estados comunistas, según algunos analistas, el imperante capitalismo habría desarrollado aún más su dimensión universalista, integradora y globalizadora. Esto nos explicaría una coordenada creciente en el mundo actual: que no existen islas, que no existen poderes absolutos, sino que hay poderes que se entremezclan, económicos y políticos, por encima del poder de las naciones, de las ideologías o de los grupos. En este sentido, esto sería una incitación para superar las barreras de la nación, de la lengua, de la religión, etcétera, para unirnos en una comunidad humana más universalista. Ahora bien, y por eso aquí hay que analizar los procesos dialécticos, el mundo camina hacia la globalización como fenómeno social –otra cosa son los efectos negativos– pero a la vez, y esto es lo que quiero resaltar en mi discurso, cuanto más nos universalizamos, más nos retribalizamos en el ámbito simbólico. Es decir, que se da, por una parte, una destribalización –por ponerlo en lenguaje antropológico-estructural y económica; nunca como ahora el mundo se ha relacionado tanto en

el mercado, en las comunicaciones, en las nuevas tecnologías, en internet, etcétera. Pero eso no conlleva, la destrucción de las afinidades localistas, particulares o singulares, sean de origen étnico, nacional, religioso, etc. Por tanto, la dialéctica es que a mayor globalización, mayor localización. Luego el desafío es cómo nos sentimos y hacemos sentir a nuestros niños, que viven en un mundo universal, ciudadanos del mundo —que hay que desarrollar aún más, porque el otro extremo, el localista, está más desarrollado— y, a la vez, legítimamente, también debemos y deben sentirse nuestros escolares, ciudadanos de alguna parte.

Esta localización, esta ruptura dialéctica contraria a este espíritu universalista, aunque hay otros factores, se debe también al capitalismo, que a la vez que “universaliza”, genera hondas diferenciaciones entre naciones y sectores sociales. El capitalismo, a la vez que integra la producción y el mercado, conlleva al incremento de la competencia entre los diversos sectores sociales y entre los diversos países, distancia aún más el Norte y Sur; y jerarquiza aún más la estructura desigual del poder económico en manos de la docena de países ricos del primer mundo. Este proceso contrario y dialéctico debilita la soberanía nacional y las lealtades de etnia y religión, que son las más fuertes. Pero a veces existe el peligro de que estas fuerzas sociales, en vez de mantenerse en un equilibrio o contenerse, exploten. Esto no lo justifica, pero explica social y estructuralmente que algunos países reaccionen en un exagerado fanatismo étnico, nacionalismo violento o fanatismo y fundamentalismo religioso. Estos tres fenómenos son condenables, pero son producto de la presión del proceso de homogenización mundial que, a través de las tecnologías capitalistas, entra como un “tanque” en países muy diferentes, no de forma suave y progresiva; y existe el peligro de que quieran luchar contra el tanque, aunque al final el tanque los arrase y los destruya.

En este sentido, algunos autores hablan de cómo en nuestra sociedad moderna de consumo opera un proceso universalista de cierta homogeneidad económica, cultural y social, que es la tendencia al pensamiento único y que podría metafóricamente denominarse como destribilización en el ámbito estructural, pero a la vez se produce dialécticamente como en un espejo cóncavo un proceso inverso particularista, etnocéntrico y nacionalista de retribalización en el ámbito simbólico de identidad étnica. ¿Qué quiere decir esto? Que la tensión entre universalismo y particularismo no debe resolverse rechazando un término: universalismo versus particularismo o particularismo versus universalismo, sino que el desafío de siempre y el desafío más del futuro es

cómo nos educamos, tanto la sociedad, que debe ser la primera sociedad educativa, las escuelas, los maestros y, por tanto, los niños y en cómo nosotros sabemos manejarnos en este mundo, donde hay que ser ciudadanos del mundo y, a la vez, tener particularidades étnicas.

Algunos pensadores a los que yo respeto muchísimo y entre los que se encuentran algunos españoles, ante estos desafíos piensan de la siguiente forma: ¿cuáles son las causas de la guerra? Las guerras más frecuentes ha sido por nacionalismos, por lucha de religiones y de etnias, o por choque de civilizaciones. Entonces, hay sólo que ser ciudadanos del mundo, renunciando a las identidades, que ellos llaman "tribales" de nación, religión y etnia. Es decir, las identidades públicas religiosas, las identidades públicas nacionales o las identidades públicas étnicas son una amenaza a la convivencia del futuro universal del siglo XXI, porque ésas han sido las causas de millones de muertos del siglo XX. Mi posición teórica es otra. Aceptando que el amor o la identidad nacional, religiosa y étnica, por poner las tres causas principales de las guerras y de los conflictos, pueden ser ocasiones de conflicto, la solución no es acabar con estas identidades "particularistas", sino cómo las mantenemos en sus legítimas y beneficiosos límites. Es muy fácil para un intelectual como nosotros, después de que hemos tenido una fuerte identidad con España, aunque ahora menos, o religiosa, aunque ahora menos, desprendernos de ciertas identidades. Yo miro a una persona y pienso: éste reza como yo, éste se parece a mí, éste habla como yo, y yo me siento identificado y unido a él, lo cual me proporciona seguridad y el bienestar de la pertenencia. Ahora bien, las necesidades individuales no siempre coinciden con las necesidades grupales. Una persona puede vivir plenamente como hombre o como mujer sin haber conocido nunca jamás ni hombre ni mujer; puede plenamente ser persona humana sin haber ido nunca a un médico ni haber tomado una medicina; puede plenamente ser persona humana sin haber entrado en ninguna iglesia. Pero no hay grupo humano que no tenga el equivalente funcional a cualquier nivel social, una referencia de reproducción, es decir, unas normas de cómo reproducirse sexualmente o cómo resolver los problemas de salud y enfermedad, o cómo resolver los problemas de la justificación ideológica y simbólica.

Por consiguiente, el desafío no está en destruir las identidades singulares; el desafío está en, cómo siendo español, extremeño —en mi caso—, hispanoamericano, europeo y mundial —es una opción: yo cuando voy a Europa, que voy bastante por mi cargo, me siento en casa de mis primos y cuando voy a América Hispana me siento en casa de mis hermanos—el desafío está en como-

artículo yo esas identidades, respetándolas, pero en cada momento valorando más lo que me une con los otros, es decir, articulando a la vez el universalismo con la particularidad. Porque la parte más débil siempre se rompe por lo universal e intentando valorizar más lo que nos une que lo que nos separa: yo soy hombre y usted mujer, pero por encima de eso, somos personas; yo soy cristiano y usted musulmán, pero lo que más vale, no es que usted sea musulmán y yo cristiano, sino que somos personas humanas. Lo que pasa es que la persona humana nunca nace persona humana, sino que siempre nace con máscaras, aunque sea de valor secundario; una persona nace y le hablan la primera vez en una lengua, le meten en un grupo cultural; y tenemos que desmontar por procesos educativos cómo hay que amar a esa máscara de lo singular (nacionalismo, étnico, religioso), pero lo importante es amar y valorar el "ser persona", que es lo que tengo de común con todos los seres humanos, y es lo más valioso y grandioso que todos tenemos. Esto se aprende por procesos educativos, es lo que se llama educación en valores. Pero yo advierto de este peligro de algunos bienintencionados intelectuales, que para resolver el problema entre universalismo y fanatismo, aconsejan que hay que romper con lo particular. Entonces ¿cuál es el límite? El límite es cuando mi identidad se convierte en una identidad asesina, el límite es cuando mi religión se convierte en una religión idolátrica, es decir, cuando yo soy capaz de matar por mi país, por mi lengua o por mi religión a inocentes he convertido algo bueno en algo podrido; si el marisco se pudre no hay que decir: no comamos más marisco; no, mantengamos el marisco, que es muy rica su carne, en condiciones adecuadas. Hay que educar para que no se caiga en el ataque a lo singular, a la religión de muchas personas, que para ellas es algo valioso aunque no lo sea para mí, o el desprecio a una etnia o a un país. Por otra parte hay que evitar que se caiga en el fanatismo o en la idolatría de la patria, de la religión o de la etnia, porque, si no, se convierte en un ídolo, que significa, tomando una metáfora religiosa, cuando yo adoro a algo como si fuera Dios, y a Dios nadie le ve ni nadie le oye. Por tanto, de tejas para abajo no hay que adorar a nadie, ni a mí mismo ni a mi mujer, sino amar, que es otra cosa muy distinta de idolatrar, es decir amar la patria, la religión, la etnia, pero sin idolatrarla, valorando más nuestra universal dignidad humana por encima de toda ideología, etnia y nación.

Por otra parte, la globalización no es nueva. La historia de la humanidad es la historia de las civilizaciones y la historia de las civilizaciones es la historia de las migraciones. El hombre es el ser más emigrante de la tierra y, por tanto, las fronteras son legítimas, de ahí que el Estado pueda y deba legítimamente, legislar sobre quien entra y quien sale, pero el derecho de fronteras es

secundario al derecho primario natural de que la tierra es el planeta de todos los humanos. Si existen fronteras es para ordenar la convivencia mundial según las necesidades humanas que son primarias; por tanto, no hay que olvidar nunca esto: el planeta tierra pertenece a todos los humanos, ciudadanos del único mundo que habitamos.

En segundo lugar, vivimos en un mundo planetario intercomunicado y desarrollado, pero con dos características: económicamente, injustamente distribuido; y demográficamente desequilibrado. Esto tiene que ver con el niño que va a la escuela, no estoy hablando de las nubes: al niño hay que "educarle", como partícipe y ciudadano del mundo y de sus problemas universales. Solo así comprenderá la emigración, y a los niños emigrantes en su escuela.

El 20 por ciento de la población del mundo, en el que están incluidos la mayoría de los españoles, son unos privilegiados, que tienen acceso al 80 por ciento de la riqueza del mundo. Esto quiere decir que un 80 por ciento de la población del mundo solo tiene acceso al 20 por ciento de los recursos de la tierra. Otro dato es que 325 familias de la tierra tienen el equivalente a 2.600 millones de personas. Y tres personajes: el señor Bill Gates, el príncipe de Brunei y un industrial norteamericano, tienen el equivalente a 600 millones de los más pobres, que en general son africanos. ¿Qué quieren ustedes que en un mundo así, tan injustamente repartidos no haya emigraciones?.

Por consiguiente, la emigración es un fenómeno estructural. A nivel del sistema económico mundial, los más beneficiados somos los países ricos, que somos los antiguos colonizadores; hay que decir también que la base de la industrialización y del capitalismo industrial fueron las antiguas colonias.

Además de un mundo injustamente distribuido, es un mundo demográficamente desequilibrado. Los países ricos económicamente son pobres demográficamente, mientras que los países industrialmente pobres son ricos demográficamente. No vamos a dar datos, pero ya sabemos que España ha llegado a los cuarenta millones, gracias a la tasa de los inmigrantes, ya se ha hablado de los que necesitamos. Yo creo que hay que tener mucho cuidado con los datos y con las previsiones, en cuanto a que dentro de 25 ó 50 años los escenarios demográficos pueden cambiar, porque se parte de escenarios con una inmigración cero y no es lo mismo que venga con familias. Pero bueno, las tendencias demográficas no cambian, por lo menos a medio plazo. Y si la economía española va bien, la emigración continuará. La economía española a

nivel mundial va bien, porque en este país nos hemos olvidado de que somos más de 200 naciones y que nosotros hacemos el número trece, quince o diecisiete, según lo mires, de mayor riqueza y desarrollo. Otra de las amnesias que tenemos, es que, además de haber olvidado de que hemos sido inmigrantes, hemos olvidado que hemos sido pobres. Yo he sido hijo de maestro y maestra, mi padre estudió en Cáceres y mi madre en Salamanca, y me echaban una naranja los Reyes y no comía pan blanco. A mis hijos se lo cuento y me dicen que no les hable de prehistoria.

Por tanto, demográficamente a corto plazo, *rebus stantibus*, si siguen las cosas así, la economía española lo va a necesitar, no sólo la industria, sino que todos nos estamos beneficiando –nos van a limpiar la casa o a la abuelita nos la cuidan veinticuatro horas- de estas ventajas. Hay un dato en este sentido y es que está previsto que en cincuenta años Europa pierda 124 millones, que Sudamérica tenga 287 más, que África tenga 1.200 millones más y que Asia tenga 1.750 más. Dicho de otra forma, Europa representaba el 22 por ciento de la población mundial y África sólo el 8, después de la segunda guerra mundial. Actualmente están en proporciones similares, el 13 por ciento de la población del mundo cada uno, pero para el 2050 se habrá triplicado la distancia entre Europa y la más poblada África. Hace cincuenta años España tenía tres veces más población, que Marruecos y ahora están en proporciones similares, pero dentro de cincuenta años Marruecos será un 60 por ciento más poblada. Mientras esto se mantenga y siga el envejecimiento de la población que demanda muchos servicios, este problema será estructural, y en consecuencia continuarán las migraciones. En consecuencia, no hay que mirar sólo a los inmigrantes como mano de obra, aunque haya que considerarles también. Cuando se dice “pedimos mano de obra y llegaron personas y yo quería un trabajador”, hay que tener en cuenta que un trabajador tendrá que dormir en algún sitio, podrá tener familia, tendrá que tener ocio, tendrá que ir a una iglesia o a la discoteca. Por tanto, hay que mirar el fenómeno de la inmigración, atendiendo a las consecuencias globales, es decir hay que prever las necesidades de vivienda, salud, servicios sociales, ocio y religiosas de la población inmigrante. Voy a decirles un dato en este sentido: la mujer española, saben ustedes, que tiene una de las tasas de fertilidad más baja del mundo, un 1,02 por mil, es decir, un niño y una manita, y la media a nivel mundial es de un tres por mil. Es decir vamos a necesitar trabajadores inmigrantes en el futuro y tenemos que adecuar las políticas sociales a esos nuevos grupos de residentes entre nosotros.

Pasemos ahora a nuestro mundo europeo. La Europa comunitaria, por primera vez en su historia, tiene de 20 a 26 millones de inmigrantes, contando ahí también a sus hijos, que no son europeos, que no son blancos, que no son cristianos y que no hablan una lengua indoeuropea. Tenemos que aceptar - aunque sabemos muy bien que Europa se ha hecho de muchas etnias y cruces- que Europa es cristiana, es blanca, es grecorromana, pero que Europa es también musulmana, es judía y es asiática -y no lo digo yo, sino el Consejo de Europa-, tenemos que aceptar esa diversidad como un hecho enriquecedor. De ahí el desafío y el reto de cómo construimos la nueva Europa. Cuando a una casa vienen muchos, las dificultades son mayores y tiene sus incomodidades, pero también más posibilidades de enriquecimiento mutuo. A esto ya haremos referencia, cuando hable sobre los inmigrantes musulmanes.

Este es el escenario mundial y el escenario europeo. Lo que pasa es que nosotros hemos accedido más tarde a esta llegada de la inmigración que Europa. De ahí que el último año, el 22 por ciento de los inmigrantes que llegaron a Europa, vinieron a España, junto con el 24 por ciento, que llegaron a Alemania.

Voy a intentar resumir lo que pasa en España con la inmigración. Voy a contarles una anécdota personal para hacer un descanso a estas horas del discurso. Yo no es que me diga sabio, pero cuando el sabio apunta a la luna el tonto se fija en el dedo. Por tanto, no se fijen ustedes, que todos son muy listos, en la anécdota, que voy a contar, si no en lo que quiero decir. El 11 de enero de 1976 leí yo mi tesis doctoral sobre la inmigración de campesinos mejicanos a California; se hablaba de espaldas mojadas, se hablaba de los niños migrantes temporeros -que ahora empiezan a preocuparnos aquí, como los diez o quince mil de Andalucía- se hablaba de niños migrantes temporeros que pasaban por más de treinta centros en cuatro o cinco años, se hablaba de discriminación, de explotación, de racismo de las distintas etnias o de cómo consideraban despectivamente a los mejicanos -lo mismo que algunos consideran a los musulmanes en Europa-. Ningún miembro del tribunal, ilustres catedráticos, dijo: ¿y en España alguna vez habrá inmigración? ¿necesitaremos mano de obra? ¿tendremos estos problemas? España no era racista, las racistas eran los otros, los ingleses y sus colonias. Y les puedo decir que había entre los 5 miembros del Tribunal, dos futuros ministros de Educación y Cultura, uno del Centro político, el señor Seara, y otro de izquierdas, el señor Maravall. Lo dijo ayer uno de los intervinientes: el fenómeno de la inmigración en España es nuevo y una sociedad en 25 años no crea imaginarios, actitudes, reacciones consolidadas. Estamos en un buen momento, porque podemos consolidar políticas y sobre todo imaginarios

colectivos positivos frente a la inmigración. Yo analicé los libros de texto del 83, y la lucha contra el racismo es clara y manifiesta en todos los textos escolares, y no encontré referencia alguna a que España ha sido, es o puede ser racista. Nuestras leyes son de las mejores, el problema en nuestros países mediterráneos es la aplicación. Por tanto, ¿Es nuevo este fenómeno de la inmigración?. Por ejemplo, en el año 1970 teníamos 148.000 y actualmente se habla de 1.200.000 ó de 1.500.000, es decir, en cuatro años nos hemos doblado. Esto lo saben ustedes. La concentración de inmigrantes, igual que en las escuelas, —la señora ministra ya se lo ha dicho y me ha quitado parte de mis discurso, cosa que le agradezco— está en cuatro o cinco comunidades autónomas, que es donde está casi el 80 por ciento de la inmigración y, por tanto, el 80 por ciento de los niños inmigrantes escolarizados. Pero quiero añadir a ese dato de qué clase social y sector laboral son los padres de los escolares inmigrantes. El 33 por ciento son del sector agropecuario, muchos de ellos temporeros; el 20 por ciento del servicio doméstico y atención a los ancianos; el 15 por ciento de construcción y el 12 por ciento de la hostelería. Es decir, es cierto que tenemos que atender a su lengua, a su cultura y a su religión, pero no nos olvidemos que, después de “muerto Marx, viva Marx”. Dicho de otra forma, la estructura de clases no puede olvidarse en el análisis de la inmigración. Yo cuando defendí en 1976 mi tesis doctoral escribía que el análisis marxista es radicalmente necesario y, a su vez, radicalmente insuficiente, porque el marxismo olvidó el valor de la religión, el valor del simbolismo y el valor de la etnicidad, aunque sea un valor secundario. El problema no es discutir si hay racismo o hay clasismo, sino lo que se llama la discriminación múltiple: te explotan por ser trabajador temporero, y te discriminan aún más por ser inmigrante, y aún más si perteneces a una etnia, que sea poco valorada. Por tanto, la lucha contra el racismo debe ser un frente múltiple, porque la discriminación es por religión, nacionalidad, clase, raza, etnia, género, etc.

En Madrid ha crecido considerablemente la inmigración y por lo tanto los inmigrantes en las escuelas. Aquí hay personas muy interesadas en estos temas, como el Defensor del Menor, la Dirección General de Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación de Madrid, que conocen muy bien este preocupante fenómeno del incremento de niños inmigrantes en los Centros Escolares. Madrid ha pasado de un 3 a un 10 por ciento en, prácticamente, cuatro años, en población inmigrante y, como sabemos, está concentrada en unos barrios determinados. Pero Madrid tiene un 10 por ciento de población inmigrante, Berlín tiene un 13 por ciento, Bruselas un 19 por ciento, París un 18 por ciento, Londres un 21 por ciento, Toronto un 42 por ciento, Nueva York un 56 y Chicago un 62

por ciento. Y ya que nos gloriamos de pertenecer al mundo desarrollado, aún no está sobredimensionado el número de inmigrantes en España. Nosotros consideramos escuelas gueto, cuando se pasa del 50 por ciento, el número de inmigrantes; en Holanda se considera escuela guetos cuando el número de inmigrantes supera el 70 por ciento. Y voy a dar otros datos del años 2000, ya que muchas veces pregonamos estar a nivel europeo: España tenía 11 alumnos extranjeros en educación infantil por cada mil, en Italia tenía 13, Francia 58, Bélgica 88, Alemania 152 y Austria 115. El problema de la escuela gueto no es que haya muchos inmigrantes, sino que no tengan los medios, recursos y profesorado adecuados para atenderlos. A veces, cuando voy a este tipo de escuelas multiculturales, les digo a los alumnos que son muy afortunados, porque se están educando en un espacio multicultural, que va a ser el mundo del futuro. ¿Qué más gueto que las escuelas de Somosaguas y de La Moraleja? ¿Tienen problemas?. Si queremos gastar en educación de niños "genios", el mismo dinero que en una escuela de niños "normales" y pagar a los profesores lo mismo, la escuela no funcionará. El problema no es sólo que la escuela sea diversa por los diferentes tipos de alumnos, en este caso inmigrantes, sino que la educación de la diversidad necesita muchos más recursos, pero a la postre es más enriquecedora.

Quiero terminar refiriéndome al multiculturalismo. No creo en el choque de civilizaciones; no creo en las tesis de Giovanni Sartori, sobre que existen grupos no integrables, en este caso los musulmanes; admiro al profesor Miquel Azurmendi, incluso me considero amigo, pero no estoy de acuerdo en su posición teórica, aunque académicamente se pueda discutir. ¿El multiculturalismo es una gangrena? Sí, puede terminar en una gangrena, pero si se termina ahí el análisis, estoy diciendo una falsedad; ¿el matrimonio termina en el asesinato de la esposa? Pues sí, cómo voy a negar que haya matrimonios que terminen matando el esposo a la esposa. Pero eso no es el matrimonio. No todos los matrimonios terminan en el asesinato. Usted no puede hacer equivaler el multiculturalismo a un posible caso de "gangrena" social, porque hay muchos otros casos de multiculturalismo y la mayoría son enriquecedores, no terminando en "gangrena" social, sino en un mestizaje cultural civilizador.

Respeto a otras "raras" costumbres de los inmigrantes, como es el caso del Chador. Yo ese mismo día llamé al Consejero de Educación de Madrid para decirle que había tomado una acertada decisión: que el derecho a la educación de la niña estaba antes de llevar velo o no velo. Yo soy de pueblo y he visto siempre a mi madre y a mi abuela con velo y, aunque vivía en una familia donde

mandaban más las mujeres, he visto siempre mandar más a los hombres. Las costumbres y la cultura son algo cambiante, todas las lacras que se pueden afirmar de algunas culturas y religiones, como dominación de la mujer, la iglesia mandando sobre el poder civil o que las mujeres no pudieran comprar –todo esto lo hemos tenido nosotros, los cristianos occidentales, pero somos muy olvidadizos-. Por tanto, tenemos que ayudar a nuestros compañeros musulmanes a superar lo que pudiera ir en contra de los derechos humanos y contra las normas constitucionales. Los extranjeros deben respetar las normas constitucionales y los valores democráticos, pero comparar el llevar velo con, por ejemplo, la lapidación de la adúltera o con la ablación del clítoris, no es sólo exagerado, sino perverso. Es como si yo comparo la bofetadita que dio mi padre a algún niño en la escuela, con la paliza a muerte que se puede dar a una persona; o comparara un piropo, a lo mejor inoportuno, que se le dice a una mujer, con una violación. Por consiguiente, hay muchos tópicos; y lo importante –y el desafío educativo– está en generar una actitud positiva de los alumnos frente a otros pueblos y culturas, educándoles a convivir en la diferencia. Yo estoy haciendo una macro investigación con una muestra de más de 20.000 escolares, unos a nivel de redacciones, de 10 a 14 años, y otros a nivel de mayores (14-19 años), para comparar las actitudes sobre una serie de preguntas que vengo planteando desde el 86, 93, 97, 2003. Una de ellas es: ¿si de ti dependiera, los echarías de España? Es una pregunta clave. Otra es si la “raza” blanca u occidental es superior a otras “razas” y culturas, etcétera, etcétera. Mi hipótesis es que han crecido, en los últimos seis años, preocupantemente las actitudes negativas, aunque no se expresen públicamente en el colegio, particularmente contra el mundo árabe y, en concreto, contra los marroquíes. Esto es una alerta; ha crecido el rechazo a la inmigración, aunque se sigue manteniendo mayoritariamente el discurso de que queremos una España de muchas culturas. El que exista un 10 por ciento en 1997 que votarían a Le Pen, que se declara racista, o un 3 por ciento que le gustaría salir a la calle a dar palizas a los moros y a los negros, son minoría, pero yo no quisiera vivir en un barrio donde existiera un loco que se dedica a quemar coches o a violar. Los racistas militantes son pocos, pero muy peligrosos. España tiene, en comparación con Europa, menos agresiones racistas que otros países, pero es que nosotros tenemos mucha menos inmigración, en torno a un 3 por ciento; Francia tiene un 9 por ciento, como Alemania. España representa uno de los países las actitudes más abiertas y tolerantes, aunque hay que tener sumo cuidado, pues nuestro discurso público es muy solidario, pero últimamente se está perdiendo la corrección política y se dicen muchas cosas muy preocupantes en referencia a la inmigración, como la asociación entre delincuencia e inmigración.

Pero ustedes, los que están en el mundo de la educación, pueden construir una sociedad y una escuela mucho mejor: más solidaria, más pacífica, más democrática, más tolerante, más hospitalaria, más multicultural. Tengo que decir que es difícil, pero yo creo en las utopías; las utopías de hoy son las realidades de mañana. Siento que se me acabe el tiempo, cuando tengo aún casi una cuarta parte de mi conferencia escrita, sin haberla expuesta.

Podemos terminar con las palabras de Helder Cámara, que dice: cuando uno solo sueña en un mundo solidario, mestizo, bueno, sin guerra, es un sueño, una fantasía, una ensoñación; pero cuando son muchos, los que sueñan juntos, como somos nosotros y nosotras, aquí y ahora, el sueño comienza a hacerse realidad.

DÍA 5 DE FEBRERO DE 2003

MESA REDONDA

**INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN. UNA VISIÓN DESDE LA  
PERSPECTIVA DE ALGUNOS COLECTIVOS DE INMIGRANTES**

Ponentes:

- ❑ **Mustapha El M'Rabet**, Presidente de la Asociación de Trabajadores e Inmigrantes Marroquíes en España (ATIME).
- ❑ **José Higuera Rubió**, Coordinador General de Proyectos de la Asociación Cultural por Colombia e Iberoamérica (ACULCO).
- ❑ **Margarita Malasnicka**, Presidenta de la Asociación Cultural Hispano Polaca FORUM.
- ❑ **Yu Kuang Chen**, Presidente de la Organización del Fondo Chino Español.

Moderador:

**D. Manuel Aguilar Belda**

Adjunto Segundo del Defensor del Pueblo de España



## **Presentador y moderador de la Mesa Redonda:**

### **D. Manuel Aguilar Belda**

*Adjunto Segundo del Defensor del Pueblo de España*

Empezamos la mesa redonda sobre "Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva de algunos colectivos de inmigrantes".

En primer lugar, yo hubiera estado encantado, y estoy seguro que mis compañeros de mesa redonda también por los signos de asentimiento que hacían a la conferencia de Tomás Calvo, de cederle una hora más para que pudiera haber seguido ilustrándonos con su sabiduría y con sus experiencias. Pero nos debemos a un programa y debemos darle cumplimiento.

En segundo lugar, le quiero agradecer al Consejo Escolar del Estado la invitación que han hecho a la institución del Defensor del Pueblo para que modere esta mesa redonda y para que participe en este seminario sobre escolarización e inmigración, le quiero dar también la enhorabuena por la iniciativa, porque yo creo que en estos momentos es un fenómeno importante que se está dando en nuestro país, que ha tenido su eclosión en los últimos cinco o seis y hay que dar solución a todas las incógnitas que se están presentando, que no a los problemas porque, como decía el catedrático Calvo, no es un problema, sino un fenómeno nuevo al que dar soluciones. En tercer lugar, me ha pedido el presidente, el secretario general y el vicepresidente del Consejo Escolar que diera un pequeño avance de un estudio que se está realizando en la institución del Defensor del Pueblo sobre la escolarización de los niños inmigrantes. Dado lo avanzado de la hora y que el protagonismo de esta mesa redonda lo tienen mis compañeros, que representan a movimientos asociativos de inmigrantes de diferentes nacionalidades y regiones europeas o de otros continentes, voy a ser muy breve y por dos razones. Por una parte, porque al ser la institución del Defensor del Pueblo un comisionado parlamentario y haber sido un encargo del propio Parlamento español el que hicieramos este estudio monográfico, por cortesía debemos esperar a que los primeros que reciban esos resultados sean la comisión mixta del Congreso y del Senado. Por otra parte, porque, como decía, los protagonistas de esta mesa redonda son los compañeros y compañeras que aquí me acompañan y no mi humilde figura de

moderador de esta mesa redonda. Pero sí quiero anunciarles, y que se los haremos llegar a través del Consejo Escolar del Estado o de las diferentes administraciones, que tuvimos un encargo del Parlamento hace aproximadamente dos años para que estudiáramos el fenómeno de la inmigración y todas las derivaciones e implicaciones que tenía en la escuela española, en la escolarización tanto de estos niños como de los niños autóctonos en nuestro país. Como consecuencia de ese encargo establecimos contacto con otras instituciones que están dedicadas a temas relacionados con la infancia, con la adolescencia y con la juventud, y como ya teníamos experiencia en trabajos que se habían realizado con UNICEF, trabajo que conocerán todos ustedes y que se hizo hace años con el Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar, y UNICEF, a su vez, lo estableció con IUNDIA, que es el Instituto Universitario de Necesidades y Derechos de la Infancia y de la Adolescencia de la Universidad Autónoma y con IDEA que es el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo de la Universidad Complutense, y con todas las Administraciones les hemos pedido datos de escolarización del curso 2000-2001. Posiblemente a nivel cuantitativo hayan quedado obsoletos esos datos pues para que se hagan una idea, y se ha apuntado aquí por parte del profesor Calvo también, la Fundación Primero de Mayo de Comisiones Obreras en el curso 91-92 hizo un estudio cuantitativo sobre la escolarización de inmigrantes y salía un 5 por mil; en el 97-98 ese porcentaje subió a un 8 por mil y en el 2000-2001 estamos ya en el 22, o sea que, posiblemente, en el 2003-2004 se haya quedado total y absolutamente obsoleto ese estudio cuantitativo que nosotros hemos hecho. Pero yo creo que también va a tener muchas implicaciones de tipo cualitativo y que van a ser de gran utilidad para toda la comunidad educativa y para profesores alumnos, padres, asociaciones, administraciones públicas, ya que se hace también un estudio cualitativo de las actitudes, de las aptitudes, etcétera, en la escuela del fenómeno de la inmigración que ha aparecido estos últimos años. Como les decía, hemos recibido todos los datos de todas las administraciones, así como todas las políticas especiales y programas que han hecho las diferentes administraciones y centros educativos que escolarizan un porcentaje determinado de niños inmigrantes. Después, fruto de esos datos que nos suministraron las diferentes administraciones, delimitamos hacer un estudio empírico, de campo, en cinco comunidades autónomas en donde había un mayor número de niños inmigrantes escolarizados. Estas comunidades autónomas eran Madrid, Cataluña, Valencia, Murcia y Andalucía. Bien es cierto que nos planteamos también el tema de las Islas Baleares y de las Islas Canarias pero vimos que, aun cuando había muchos niños inmigrantes escolarizados en estas

dos comunidades autónomas, el porcentaje más importante procedía de la Unión Europea, o sea, que no era el inmigrante que viene a España buscando mejores condiciones de vida ni reunía esas características que, como bien decía el catedrático Calvo, diferencian a un tipo de inmigración y a otro. Se han visitado 181 centros, se han hecho unos formularios a 1.270 alumnos inmigrantes, a 10.936 alumnos autóctonos, que conviven en las aulas con esos niños inmigrantes, a 2.222 profesores, a 275 familias de niños inmigrantes que están escolarizados en nuestras aulas y a 5.123 familias de niños autóctonos españoles que conviven con niños inmigrantes en esas aulas. En estos momentos se están tabulando los datos y, en primer lugar, como no tenemos todavía los datos definitivos y, en segundo lugar, por cortesía con el órgano que nos lo ha encargado y del cual dependemos, que son las Cortes Generales, hasta finales de mes o principios del mes de marzo no será público ese estudio. Entonces podrán tener acceso total a él y creo que les va a ser muy útil. Han salido algunos datos, como consecuencia de una mesa redonda, en la que algunos de ustedes estuvieron y en la que yo fui ponente, en la Fundación Telefónica en donde adelanté algunas conclusiones. Una de las conclusiones fue especialmente escandalosa o titular de los medios de comunicación, pero que habría que puntualizar -si quieren luego en el turno de preguntas se la puntualizo-, sobre el rechazo o aceptación que tienen los adolescentes españoles hacia el escolar inmigrante, que aparecía como un 36 por ciento y que habría que puntualizar porque no es exactamente así.

Voy a pasar a presentar a los protagonistas de esta mesa redonda. Son representantes de asociaciones de ciudadanos de otros países que están aquí en España y de otros continentes.

En primer lugar, Mustapha El M'Rabet nació en Tetuán, Marruecos. Es diplomado en Biología por la Facultad de Ciencias de Tetuán. Es autor de diferentes artículos en medios de comunicación, tertuliano del programa *El Foro* de la Cadena Ser; ex presidente de la asociación de jóvenes inmigrantes, ATIME, y en estos momentos portavoz y presidente de ATIME, elegido recientemente en el IV Congreso celebrado en abril de 2002.

José Higuera Rubio, que está a mi izquierda, es doctorando en Filosofía por la Universidad de Navarra. Tiene estudio en Maestría de Ciencias Económicas en la Pontificia Javeriana de Bogotá y título de Filósofo por la Universidad de Colombia. Ha dirigido el área de proyecto de ACULCO. Es investigador del Instituto de Filosofía y Ciencia *Raimundo Lullio* en San Pablo, Brasil. Es profesor

de Ciencias Políticas de la Universidad de Rosario, en Bogotá y ha dirigido el área de proyectos, ejecución y formulación de la Fundación CONCIENCIA de Bogotá. Ha impartido conferencias, tiene varias publicaciones y representa al colectivo iberoamericano en esta mesa redonda.

Margarita Malasnicka, que está a mi derecha, es presidenta de la Asociación Cultural Hispano Polaca, FORUM; responsable del área de educación de FORUM. Tiene nacionalidad polaca y francesa. Es licenciada en Lengua y Literatura francesa por la Universidad de Lenguas y Letras de Grenoble (Francia). Es diplomada también en Literatura Francesa y Comparada por la Universidad de Lenguas y Letras de Grenoble (Francia). Diplomada en Lengua y Civilización Rusa por la Universidad de Grenoble (Francia). Desde 1975 reside fuera de Polonia, primero en Francia, donde vivió doce años y curso sus estudios de Filología Francesa; en 1987 se traslada por razones personales a España, donde lleva ya 15 años compaginando su trabajo de profesora de francés con sus actividades en el seno de la Asociación FORUM. Es cofundadora de FORUM e invitada por la Comunidad de Madrid a dar ponencias orientadas al profesorado que trabaja con alumnos inmigrantes y participe del IV Foro Mundial de Educación Polaca en el Extranjero, en Cracovia en septiembre del 2002.

Yu Kuang Chen, que se encuentra a mi izquierda, está en España desde 1979. Fue profesor en su pueblo natal, Qingtian, que pertenece a la provincia de Zhejiang, de Primaria en un colegio público. Es presidente de la Organización del Fondo Chino Español y en estos momentos es director del colegio chino en Madrid.

Hecha la presentación, les voy a dar la palabra a los protagonistas y, como les decía antes, aun cuando traía preparadas algunas breves notas acerca de los resultados que tenemos de ese estudio monográfico, por lo avanzado de la hora si ustedes quieren, después, en el turno de preguntas, yo amablemente, les respondo a todo lo que ustedes quieran. El estudio se ha hecho en centros públicos y concertados y a alumnos de primaria y de secundaria obligatoria.

## **INTERVENCIÓN DE:**

### **D. Mustapha El M'Rabet**

*Presidente de la Asociación de Trabajadores e Inmigrantes Marroquíes en España (ATIME)*

Muchas gracias.

En primer lugar, quisiera dar las gracias por la invitación que se ha hecho a ATIME para participar en este coloquio y dar su opinión sobre un tema tan de actualidad como es la inmigración y, sobre todo, la educación. También quisiera aprovechar esta intervención para agradecer al Adjunto del Defensor del Pueblo, don Manuel Aguilar, por la presentación que ha hecho y por su presencia aquí, así como a la institución por el trabajo que está realizando sobre este campo ya que, a nuestro juicio, esto equilibra un poco la balanza con ciertas actuaciones de esta institución pues algunas de ellas no han sido del agrado del colectivo de inmigrantes y, más que actuaciones, han algunas reflexiones en voz alta del señor Defensor del Pueblo, al que tenemos un profundo respeto pero que cuando ha sido necesario le hemos manifestado nuestra discrepancia y nuestra disconformidad con determinadas actuaciones.

En segundo lugar, voy a compartir algunas reflexiones que tenemos respecto a este tema de la inmigración y la educación. Y después intentaré profundizar, en la medida en que el señor moderador nos deje.

En principio, invitaré a reflexionar sobre tres grandes ideas aun vigentes cuando se trata de abordar temas en relación con la inmigración. Primero, las generalizaciones. La situación que conoce España no es únicamente una progresión en cuantías de naciones de procedencia y de número de inmigrantes asentados. Las extracciones sociales también se han diversificado y la individualización de las personas se está acelerando en el contexto migratorio, así como en los países del Magreb, de donde proviene nuestra inmigración.

Segundo, el acento puesto en las características culturales. No me refiero al debate entre los pueblos opuestos, es decir, asimilación-interculturalidad, sino al supuesto implícito que revela este debate y que consiste en considerar que las

dificultades ligadas a la inmigración se pueden entender y analizar en torno a un conjunto de fenómenos agrupados como diferencias culturales. Se llega a pensar que el hecho de proceder de sociedades y tradiciones culturales distintas determina las dificultades de integración social y se subestima el núcleo de la cuestión. Las realidades socioeconómicas, el estado de los derechos sociales, laborales, cívicos, etcétera.

Tercero, el esquematismo frente a la complejidad de las problemáticas de integración. Concurren en ellas, no solamente la diversificación de la propia inmigración, sino el contemporáneo contexto de su desenvolvimiento en el país receptor. Estamos en una situación de ruptura con las experiencias de las generaciones de inmigrantes en Europa que encaminaban su integración a partir de mercados de trabajo, derechos y posibilidades sociales más estables que las que tenían. Tampoco se asumen plenamente las conclusiones que se pueden sacar del debilitamiento global de los vínculos sociales que caracterizan a las sociedades desarrolladas en la fase actual de su evolución.

Con todo ello, pretendo concluir a la necesidad de retroceso de las percepciones ideologizadas de la pareja inmigración-educación, abriendo pasos, por una parte, a mejores conocimientos sociológicos y, por otra, a una prevalencia de los perfiles y capacidades personales sobre la tipificación del alumnado. La educación es, a la vez, receptáculo de las contradicciones sociales, vía de superación de las desigualdades y de promoción de generación en generación.

Son los retos universales de historia muy anterior a la aparición del criterio de la proveniencia, de la nacionalidad y de los criterios que diferenciaban a los alumnos de España. Desde el punto de vista funcional, es por supuesto un elemento que complica la misión escolar. Me refiero al idioma, a los desfases curriculares, al goteo de incorporación a las clases, etcétera. La primacía en el debate debería, por tanto, ser de tipo pedagógico, presupuestario y de organización. Me hago una pregunta: ¿son las aulas de enlace el producto de este tipo de reflexión y debate? Dejo la pregunta abierta, pero afirmo el peligro de estigmatizar a los hijos de inmigrantes, de dejar desarrollar confusiones entre religión y cultura, entre humildad, pobreza social y diferencia cultural.

Para agotar el poco tiempo que me queda compartiré otra reflexión. No se pueden separar los debates. No podemos tener un debate serio, interesante y

profundo sobre la educación de los hijos de los inmigrantes si previamente no saneamos el debate global sobre la inmigración, porque estos hijos de inmigrantes son hijos de padres y madres que viven en una sociedad donde hay un debate abierto. Para ti no es un debate serio, sino muy superficial y, últimamente, está siendo un debate de estereotipos y un debate muy simplista. á siendo un debate de estereotipos y un debate muy simplista. Es un debate que toca más bien los sentimientos de la gente, los corazones de la gente, y no es un debate que llama a la reflexión, al pensamiento. Y esta es una de las claves para pesar que no hemos avanzado nada, todo lo contrario. Vamos de un retroceso a otro y vuelvo a sacar el caso de la niña Fátima, porque lo hemos apadrinado nosotros. Desde nuestras profundas convicciones democráticas y desde una asociación laica como es ATIME, nos hemos dado cuenta de que aquí falla algo muy grave y en alguna de las intervenciones que yo he escuchado esta mañana se siguen manifestando en la misma línea de cuál es el símbolo del chador o el símbolo del pañuelo, cuando éste no era el fondo de la cuestión. Pero la sociedad, como estaba preparada de antemano con un discurso, que, insisto, no es un discurso que llama a la reflexión ni a la argumentación de las cosas, sino que más bien responde a unos intereses determinados de políticos en momentos determinados, está donde está y seguiremos lamentablemente en la misma dirección. Si ninguna sociedad es perfecta ¿cómo se le exige al colectivo de inmigrantes que sea perfecto? Esto para empezar. Y luego, si la sociedad es perfecta, no podemos decir que la comunidad educativa sea una comunidad perfecta, porque esto es imposible de asimilar. La comunidad educativa forma parte de esta sociedad, lo mismo que los poderes judiciales, la policía o los demás órganos de esta sociedad. Con lo cual, todo lo que afecta a esta sociedad afecta también a la comunidad educativa, afecta también a los responsables del Ministerio de Educación y Ciencia, afecta al conjunto de la sociedad y, por supuesto, a nosotros nos afecta y somos los más perjudicados por esta falta de debate serio. Estamos hablando de actitudes y la gente ya no reflexiona ni piensa profundamente en las cosas. Recoge lo que escucha y ya todo el mundo opina, con argumentos o sin argumentos, y hay más pensamientos sin argumentos que con ellos. Yo con el señor Azurmendi no comparto para nada sus planteamientos sobre la multiculturalidad, y lo ha dejado claro el profesor Calvo, pero por lo menos plantea algo, tiene su argumentación y tiene su fundamento, pero hay otras personas que pretenden pensar y hacer teoría sobre el tema pero que no tienen suficientes argumentos. Y la opinión pública, los ciudadanos son víctimas de estos planteamientos simplistas, que no llegan al fondo. No se puede juzgar a un colectivo por la conducta de una persona o por la conducta de una familia, aunque esta familia se haya equivocado. Como aquí

no existe la sociedad perfecta, queremos participar también en la búsqueda de esta perfección, creando un marco legal que regule la convivencia entre iguales. Este puede y debe ser el punto de partida, entre iguales en derechos y en deberes porque algunas veces hemos vivido debates donde al final casi llegamos a la siguiente conclusión: si a usted no le gusta, váyase de aquí. Y esto no se puede plantear en un país desarrollado como en el que estamos viviendo ahora, que es un estado democrático y de Derecho. No se pueden plantear en estos términos las cosas, pues ese debate se puede tener con una persona cuyo nivel de formación o intelectual no es lo suficientemente desarrollado, pero lo hemos tenido con personas del mundo académico y con colectivos organizados. Esto quiere decir que están fallando muchas cosas. La primera de todas es que el debate no está siendo el debate que tiene que ser, quizá por las circunstancias que estamos viviendo ahora, por el efecto de ciertos fenómenos externos a lo que es la sociedad, como el 11 de septiembre o el ambiente pre bélico de ahora, que condicionan el comportamiento de la gente. La actitud de un Gobierno condiciona el comportamiento final de nuestros ciudadanos, entre los que están los profesores, la comunidad educativa, los padres y madres de estos inmigrantes a los que queremos integrar, pero ¿cómo se van a integrar estos hijos de inmigrantes en estos colegios si viven en la situación en que viven, si viven en un ambiente hostil sobre todo a una determinada inmigración, como ha dicho el profesor Calvo? Se ha roto la corrección política y, por supuesto, también otro tipo de correcciones. Empezamos a asimilar, a escuchar, a dar por bueno, a entender y a justificar determinados discursos que son totalmente contradictorios a la esencia de un país democrático de Derecho, donde los ciudadanos deben tener las mismas oportunidades y las mismas responsabilidades, de un país regido por la ley. Lo primero que hemos planteado desde ATIME desde el año 1989 son derechos y deberes. Lo tenemos asumido y el que no lo tenga asumido, que lo asuma. Eso es lo de menos, nadie plantea privilegios en los colegios públicos ni en los privados, y cuando a una niña de 13 años mantiene que tiene que ir al colegio con su pañuelo, se levanta la de Dios. Afortunadamente, el consejero de educación de la comunidad de Madrid contra viento y marea tuvo el coraje político de tomar una decisión acertada, porque al fin y al cabo, en caso de que no hubiese tomado esta decisión, algún tribunal en este país o fuera de este país le hubiese dado la razón a esta chica y a esta familia porque éste fue el punto de partida. Llegamos desde el pañuelo a hablar de la ablación del clítoris desde ámbitos del Gobierno, el ex ministro de Trabajo y Asuntos Sociales. ¿Qué reacción podemos esperar entonces de la opinión pública? Por supuesto que las encuestas, una detrás de otra, y los estudios que

la institución del Defensor del Pueblo u otras instituciones están realizando, están reafirmando que las cosas no van bien, que el nivel de rechazo va aumentando. No se puede culpabilizar sólo a los inmigrantes de que no quieren integrarse porque hay otro fallo en el planteamiento. Se plantea desde el punto de vista unidireccional: ustedes, inmigrantes, integraos. ¿Esto cómo se hace? ¿Hay interacción en esta sociedad? No vivimos al margen de la sociedad ni queremos; no queremos guetos y, si los hay, es porque no hay otras alternativas ni otras salidas. La sociedad debe asumir parte de su responsabilidad. Los inmigrantes en su día a día tratan con las instituciones de la sociedad de acogida, alguna obligación deben tener estas instituciones dentro del marco legal establecido para ello de convivencia que hemos planteado nosotros en el último congreso de ATIME "Sumando en la convivencia". Eso lo ha planteado una asociación de inmigrantes responsable, trabajo que corresponde a las organizaciones que representan al colectivo.

Para terminar quisiera decir que nada de enfrentamientos porque nos llevan a la radicalización de las posiciones. A muchos les ha dado por utilizar a los inmigrantes en algunas batallas, pero no somos tontos, sino que somos conscientes de nuestra responsabilidad y así lo hemos planteado y lo seguiremos planteando. Aspiramos a un marco de convivencia responsable, democrático y de derechos y deberes para todos y obligaciones para todo el mundo. En esto de la integración las obligaciones no son sólo de los inmigrantes, sino también de la sociedad de acogida, de los ciudadanos autóctonos, de las instituciones y de todos los actores que tienen que ver con nuestra vida, con nuestro día a día o con nuestra permanencia aquí. A nosotros lo que más nos importa es el contenido de la integración, el término es lo de menos. Podemos entender que haya debates académicos en las universidades y en los foros pertinentes para ello, pero la realidad no puede ser objeto de experimentos y, de hecho, a la inmigración se la ha convertido en una especie de laboratorio para algunas decisiones que luego dejarán de ser única y exclusivamente para los inmigrantes, pues pasarán a aplicarse al resto. Estamos viendo como el concepto de seguridad está prevaleciendo sobre la libertad. Después del 11 de septiembre todas las legislaciones penales de países democráticos están yendo en una dirección promovida por un pensamiento, no sólo conservador, sino ultraconservador y muy radical en Estados Unidos.

Nada más y muchas gracias.



## **INTERVENCIÓN DE:**

### **D. José Higuera Rubió**

*Coordinador General de Proyectos de la Asociación Cultural por Colombia e Iberoamérica (ACULCO)*

En primer lugar, quiero agradecer al Consejo Escolar del Estado por su invitación.

Voy a leerles un pequeño texto y, en medio de la lectura, voy a hacer algunas aclaraciones, esperando llenar el poco tiempo que tenemos.

La característica principal de las sociedades y, por supuesto, del hombre es su capacidad de olvido. Gracias al olvido, las experiencias más dolorosas vuelven a repetirse y la lección que alguna vez se da por aprendida se pierde en la nebulosa de un nuevo asunto complejo y desafiante.

La educación, en principio, trata de despejar la mente del olvido y en ese volver a recordar se espera encontrar la vía del aprendizaje, la paz de una disciplina que nos lleve a la comprensión del mundo en que vivimos.

Al contrario de lo que podríamos pensar, nuestra educación, y me refiero en general a ella en todas sus manifestaciones, es ante todo la promoción y venta de grandes masas de olvido que ayudan a enterrar las experiencias más gratificantes de la historia. Esto lo digo a pesar de las dificultades que todo hecho humano conlleva. Por ello, valdría la pena recordar hoy que la educación intercultural, término difícil de definir y bastante vago, ya fue un hecho consumado y altamente productivo en la península ibérica.

Voy a empezar este pedazo de memoria recuperada con una visita a la catedral de Toledo. En la catedral de Toledo, como ustedes saben, todavía se celebra el culto mozárabe y existe un horario para asistir. Naturalmente, nos podríamos quedar discutiendo cuáles son las condiciones de este culto, si se parece realmente al culto original, pero lo que importa es que este culto nació en un contexto especial. ¿Acaso podremos imaginar ese contexto? Por ejemplo, en aquella época, en un estudio toledano un amanuense escribía en latín las voces

que un judío le traducía al griego, según la lectura que un árabe hacía en voz alta. También puedo recordar la parábola de tres sabios que discutían amablemente, y subrayo la expresión amablemente, a la sombra de tres árboles en un hermoso jardín. El primero era musulmán, el segundo judío y el tercero cristiano. Los tres aprendían el uno del otro. Con estas dos escenas, la primera de la historia de Toledo, una ciudad multicultural, con los recursos intelectuales más avanzados de su tiempo, y la segunda, una historia imaginada por un beato nacido en Mallorca, podemos demostrar la experiencia cultural más importante de la España medieval, hoy prácticamente echada al olvido.

Antes de escribir el texto que ahora escuchan, leí con atención documentos que demuestran la perplejidad que produce la expresión educación intercultural y aunque en algunas entrevistas padres y profesores dicen que no hay tal perplejidad, todo parece indicar que la sorpresa ante la segunda generación de inmigrantes aún no ha sido procesada por las instituciones a las que les corresponde cuidar de las necesidades educativas de los jóvenes hijos de los inmigrantes.

En principio, la primera oleada de inmigración tiene necesidades socioeconómicas claras por el nivel de desarrollo de sus países de origen. Esto no sucede con la segunda generación de inmigrantes, puesto que la mayor parte de su vida la han pasado al resguardo de un nuevo medio que cubre sus necesidades primarias y que paradójicamente no llega a cubrir su necesidad de educarse. Será por aquél prejuicio que dice que en la Unión Europea sólo se necesitan empleadas de servicio doméstico y albañiles. Si le hacemos caso a este último desacierto, veremos que existe la preparación para recibir albañiles y empleadas domésticas y no existe la preparación para educar a sus hijos que, en muchos casos, hablan otra lengua, tienen otras costumbres, vienen de lugares donde los niveles de educación son bajos y cuyo derecho a la compensación educativa es aún parte de las buenas intenciones de las leyes que rigen esta materia en España y que en algunos casos las comunidades autónomas amplían y estructuran mejor.

Existen claros enunciados de la Administración pública según los cuales debe fomentarse una política de compensación educativa que busque la integración. Sin embargo, la realidad es otra. Voy a repetir algunas cosas que ustedes ya conocen. Los profesores se quejan de la insuficiencia de apoyo porque en una clase podemos encontrar cinco niveles distintos de aprendizaje y

un solo profesor para satisfacerlos a todos. Los cursos de enseñanza de la lengua son insuficientes y el tratamiento de las costumbres tradicionales de los inmigrantes es un misterio resuelto por el telediario de las tres. Si atendemos a la experiencia educativa de ciudades como Ginebra, podemos constatar que en la red educativa pueden hablarse cerca de 150 lenguas. Me gustaría ahora tomar un globo terráqueo y señalar uno a uno los lugares de procedencia de aquellos alumnos ginebrinos para darnos cuenta de la oportunidad que representa convivir en estas circunstancias.

Me agradaría regresar al ejemplo de Toledo. Recordemos de nuevo la escena de los traductores: un escriba latino que sabe griego y habla castellano vulgar, un judío que seguramente habla arameo, griego y árabe, y un lector árabe que tiene conocimientos de griego. Para ellos existió la oportunidad de intercambio cultural y de un uso recíproco de sus habilidades en el momento en que se encauzaron para realizar una tarea: traducir el Corán o un tratado de medicina o de geometría. La mayoría de estos traductores legaron una obra basada en este ejercicio y lo que antes se pensaba la cuna de una escuela de traducción es en realidad la escuela más próspera de filosofía, física y medicina que ha tenido España, sobre todo en la Edad Media. Todo aquello por la gracia de lo que ahora nosotros llamamos interculturalidad e integración. No quisiera obrar como un anacrónico pero aquella reciprocidad tan lejana en el tiempo se aplica hoy en institutos londinenses en los cuales jóvenes inmigrantes enseñan a otros y, a veces, a los mismos autóctonos lengua inglesa y matemáticas. Esta acción compensatoria recíproca en la cual el que enseña es un aprendiz y en la que se pueden intercambiar los roles educativos es una verdadera experiencia de formación, no sólo intelectual, sino profundamente humana.

Aunque soy consciente de los saltos temporales de mi exposición, creo que en algunos puntos nos habremos de encontrar y sobre ello recae la conclusión de estas breves notas. En primer lugar, debe señalarse la necesidad de establecer contenidos de base multicultural para la educación, ya que debe quedar claro que los hechos creadores de la cultura occidental, con mayúsculas, son producto del mestizaje, la reciprocidad entre los pueblos y el cuidado que se dispensó a las siguientes tareas: traducción cultural, diálogo y la oportunidad de aprender del otro. Así, gracias a los saberes implícitos que hay en nuestros institutos, escuelas y colegios podremos hallar los supuestos que abran el camino hacia la convivencia y, señalando lo que ha dicho Mustapha, a la convivencia entre iguales.

El proceso de compensación educativa debe, entonces, dinamizarse y permitir que los alumnos inmigrantes sean protagonistas y partícipes de este proceso, y quizá lo más importante: la compensación debe abrirse en términos interculturales y de habilidades sociales a los alumnos autóctonos, a los padres y a los profesores. Si un alumno, por ejemplo, de Marruecos tiene que recibir clase de español, entonces un alumno autóctono debe recibir clases sobre la cultura islámica; si un alumno, por ejemplo, de Iberoamérica que tiene bajo nivel de matemáticas ha de recibir una nivelación, entonces un alumno autóctono debe recibir clases sobre geografía de América latina. Otra estrategia es que los colegios con menos alumnos extranjeros deben crear actividades de integración con las instituciones públicas para evitar la connotación de colegios gueto que ahora tienen algunos institutos de zonas periféricas. Por último, la enseñanza del castellano, de las matemáticas y de hábitos de estudio deben ser los indicadores que guíen una primera compensación educativa pero, además, habrá otros indicadores, como el reconocimiento de la naturaleza pluricultural de nuestra historia común y la necesidad de lazos de convivencia y reciprocidad.

Quisiera poner punto final con la visión de unidad y armonía que nos transmite un natural de Murcia, Ib Arabi, sobre la relación que existe entre los distintos credos. Dice Ib Arabi: "Mi corazón se ha hecho capaz de asumir todas las formas: monasterio para el monje, templo de los ídolos, parque de las gacelas, la cábala del peregrino, las tablas de la Torá, el libro del Corán. El amor es mi credo. Donde quiera que vayan sus caravanas, el sigue siendo mi religión y mi fe."

Gracias.

## **INTERVENCIÓN DE:**

**D<sup>a</sup>. Margarita Malasnicka**

*Presidenta de la Asociación Cultural Hispano Polaca FORUM*

### **Inmigración y educación. Una visión desde los colectivos del *centro y este europeo*.**

*En primer lugar quiero dar las gracias al Consejo Escolar del Estado por haberme invitado a participar en esta Mesa redonda dedicada a temas de máximo interés para la Asociación que presido y poder, de este modo, hacerles llegar algunas de nuestras sugerencias y preocupaciones. Por supuesto, mi condición de polaca me autoriza a hablar sobre todo de los problemas relacionados con mis compatriotas, sin embargo los contactos que tenemos con otros colectivos inmigrantes europeos me llevan a pensar que aún siendo diferentes, compartimos lo suficiente como para hacerme el portavoz de sus inquietudes, aunque solo sea por haber formado parte de un mismo bloque económico e ideológico desde 1945 hasta la caída del telón de acero.*

En España, en la actualidad, viven centenares de niños y jóvenes del llamado centro y este europeo: polacos, rumanos, búlgaros, ucranianos, etc. Algunos han nacido ya en España, otros han llegado aquí con sus padres y estuvieron, muy a menudo, escolarizados en sus países respectivos.

Podemos decir que la mayoría de la población juvenil de los mencionados países se adapta con relativa facilidad a la escuela española y se integra bien, tanto dentro del colegio como fuera de él. Son europeos, suelen tener un buen nivel de conocimientos y aprenden rápidamente. Uno de los importantes legados del anterior régimen político es un sistema de enseñanza de gran nivel en sus países de origen que les ha permitido afrontar sin demasiados problemas su escolarización, incluso llegar a destacar. Suelen ser muy buenos alumnos en matemáticas y se familiarizan rápidamente con el castellano. En general no hay conflictividad en estos colectivos. Se les considera integrados lingüística y culturalmente; siendo la excepción el colectivo rumano gitano que se rige por sus propias normas.

Por lo tanto, su problema principal, a la hora de empezar su escolarización, no suele ser carencia de aptitudes ni conocimientos, sino **el desconocimiento de la lengua** española que constituye el mayor obstáculo en el rendimiento escolar durante los primeros meses y el **sentimiento de frustración** provocado por esta situación.

La infraestructura de acogida para estos alumnos, propuesta hasta hoy día, calcada sobre el esquema de la educación compensatoria que fue pensada en su origen para alumnos españoles en situación de fracaso escolar, no se ha revelado eficaz y apropiado frente a ese colectivo. Por lo tanto la experiencia de varios años nos obliga a decir "no" a la acogida de todos los alumnos extranjeros en el marco de la educación compensatoria y decir "sí" **a un programa coherente y eficaz de acogida y seguimiento y evaluación permanente** de los alumnos durante al menos un año, centrado en un curso de español y apoyo lingüístico, pensados y desarrollados en función de sus necesidades escolares. Por supuesto, diseñar tal programa supone un reto para todos, desde el Ministerio de Educación hasta el profesorado muy a menudo carente de la preparación necesaria. Somos conscientes de la dificultad que supone para el aparato docente desarrollar y ejecutar tal programa y de su peso económico. Sin embargo, se trata del futuro de la escuela española y de su sociedad.

Pensamos que en esta delicada tarea sería interesante colaborar estrechamente con mediadores socioeducativos que conozcan de preferencia el idioma de origen de los alumnos. Sin embargo, la problemática de nuestros alumnos no se limita únicamente al idioma. Por supuesto, no quiero referirme aquí a los problemas que pueden tener todos los alumnos en calidad de niños, sean españoles o inmigrantes. Tener padres atentos o no, vivir en una familia unida o separada, con problemas de alcohol, etc. todo eso hace parte de un lote común y puede ser compartido por cualquier alumno. Lo que quiero destacar **es la especificidad del alumno inmigrante** ya que viene de un lugar distinto, utilizando un idioma distinto y compartiendo con sus padres tradiciones y valores a menudo distintos.

Todos los alumnos inmigrantes, **necesitan preservar su autoestima y su identidad cultural, no sentirse marginados sino valorados y apreciados**. Un niño que llega a un país extranjero donde inmigra su familia, tiene en general un afán de integrarse, sin por lo tanto tener que sufrir una

asimilación que supondría olvidarse de su cultura, de sus orígenes, de su identidad. Preservar su identidad supone cuidar de sus raíces culturales y hay que tenerlo muy en cuenta. Ya se sabe que el desarraigo, incluso la negación de las culturas de origen pueden dificultar una identidad cultural íntegra. Por lo tanto, es importante cuidar el lado cultural de la convivencia de los alumnos, introducir elementos de la cultura de los países de procedencia de los alumnos, sensibilizar al profesorado y trabajar **dentro de un programa completo de interculturalidad**. Es muy importante trabajar estos temas con **el profesorado**, el principal actor y la pieza clave en el proceso de la integración escolar de los alumnos inmigrantes, trabajar con la mentalidad de los profesores, sin olvidar la de los padres y de los alumnos mismos, así como sensibilizar a la opinión pública. Pensamos que sería necesario **introducir elementos de conocimientos de la cultura de los países de origen de los niños en los contenidos curriculares** y transversales y animar a los alumnos mismos a promover su propio país y su cultura de origen. En este sentido las Jornadas interculturales organizadas en varios colegios pueden ser excelentes ocasiones para abrir horizontes y sensibilizar a todos los actores del mundo escolar. Deberían, sin embargo, formar parte de **un programa de educación intercultural permanente y inscribirse de manera sistemática** en los acontecimientos escolares. Las organizaciones de inmigrantes podrían añadir también su *grano de arena* como posibles asesores, por ejemplo, en la organización de jornadas y otros actos culturales en la comunidad escolar.

A nuestra Asociación han llegado testimonios de varios padres, que abandonaron el uso de polaco con sus hijos bajo la insistencia de un profesor de español que les explicó lo contraproducente que sería hablar a sus hijos en polaco así como mandarles los sábados a las actividades educativas en polaco. No se puede y no se debe incitar a los padres a abandonar el uso de su idioma materno con sus hijos. **El profesorado debería comprender que solo la integración y no la asimilación puede ser plenamente beneficiosa para el alumno.**

No todos los niños están escolarizados. Hay que mencionar casos de menores de 18 años, en la lista de espera para ser admitidos a una escuela. En este momento, una niña búlgara de 15 años, escolarizada en España durante 10 años, no puede acudir a las clases, por haberse mudado de su antiguo barrio a otro barrio, donde, le dicen, no hay plaza para ella. Está en la lista de espera

para ser admitida en un colegio. Mientras la comisión de escolarización delibera, la niña se queda en casa esperando.

Quien dice alumno, dice también padres. Numerosos **padres** se preocupan por el futuro de sus hijos y por su educación, no suelen tener sin embargo el suficiente conocimiento del idioma para asegurar su seguimiento, acudir a las reuniones, entrevistarse con los profesores, o ayudar a sus hijos en sus deberes, lo que les supone una gran frustración y sentimiento de impotencia. Pensando en ello, **sería útil preparar una lista en el idioma materno de los alumnos, con información básica para el uso de los alumnos y sus familias sobre el sistema educativo español, el sistema de notas, de controles y exámenes, uso de carpetas y clasificadores ya que cada país tiene sus propias costumbres y usos. Sería conveniente que los directores y equipos de docentes dispongan de información sobre los sistemas educativos y contenidos curriculares respectivos, en vigor en los países de origen de sus alumnos.**

Últimamente se habla mucho de la inmigración, se organiza numerosos coloquios, seminarios, debates... muy útiles y necesarios. Sin embargo, nosotros necesitamos darnos cuenta de manera *palpable* de que no se trata solamente de temas "políticamente correctos".

De acuerdo con sus estatutos, la Asociación FORUM que presido, desarrolla desde hace años, en el marco del proyecto *Convivir* una intensa labor en el campo de la educación a través de las actividades dirigidas a niños y jóvenes polacos de Madrid y su entorno, con el fin de mantener y fomentar nexos con la cultura y el idioma de su origen, para evitar su desarraigo, contribuyendo de esta forma a una mejor integración de estos jóvenes polacos en la sociedad española, como ciudadanos de una Europa pluricultural. Les proponemos clases de idioma y cultura polaca, historia y geografía impartidas por profesores polacos altamente calificadas. Durante este curso, a las clases acuden 190 niños cuyos edades van desde los cuatro años hasta los 15 años. Las actividades tienen lugar los sábados por la mañana de 10.30 a 14.00 según el calendario escolar.

Para este fin hemos podido utilizar, durante los cinco últimos años, las aulas de un pequeño colegio privado concertado: el colegio Santa Cristina. Lamentablemente, estamos obligados a poner fin a esa colaboración, visto por

una parte la escasez de la infraestructura del colegio y sus problemas internos y por otra parte, el continuo crecimiento del número de nuestros alumnos.

Convencidos de que los colegios públicos deberían ser un lugar de encuentros educativos interculturales por excelencia, nuestra Asociación solicitó **hace más de un año**, a la Comunidad de Madrid, acceso a las aulas e instalaciones de un colegio público en Madrid, bien ubicado y equipado; les expusimos nuestra necesidad de conseguir *urgentemente* el acceso a un centro docente adecuado. Mientras tanto pactamos con la dirección del colegio Santa Cristina una prórroga de nuestra estancia hasta Navidad de 2002, esperando poder contar para esas fechas con un nuevo local, fruto de las gestiones de las autoridades. Sin embargo, no hemos recibido de momento ninguna propuesta ni contestación por escrito a nuestras cartas y seguimos careciendo de información sobre el estado de los trámites.

Conscientes de la importancia de nuestra labor y del compromiso hacia los jóvenes polacos de Madrid, no podemos permitirnos parar "la escuela polaca".

Por otra parte, la experiencia vivida por la Asociación de Polacos *Aguila Blanca* de Alcalá de Henares demuestra que es posible llegar a una buena colaboración entre un centro docente publico, un ayuntamiento y una asociación. Sabemos, por otra parte, que la Asociación de Chinos en España desarrolla, desde hace varios años, sus actividades educativas en varios colegios madrileños.

Para la realización de nuestras actividades educativas, necesitaríamos utilizar durante los sábados lectivos (en general tres sábados al mes) unas cuantas aulas (17) así como instalaciones deportivas del centro elegido (durante el recreo), una sala de profesores, un acceso esporádico a un salón de actos, así como la posibilidad de contar con un sitio apropiado para nuestra biblioteca. En este momento tenemos dos clases de niños de preescolar (4 y 5 años), varias clases de educación primaria y cuatro clases (poco numerosas) de alumnos de la ESO.

Por nuestra parte, pensábamos que podríamos contribuir, a fomentar algunas iniciativas interesantes de intercambio cultural entre los alumnos polacos y españoles y procurar promover ideas de acercamiento entre las

jóvenes generaciones de españoles y sus compañeros polacos que se preparan ya a entrar a formar parte de la Unión Europea.

Hasta ahora, todo parece indicar que a nadie le interesa este proyecto. Aparentemente ningún colegio público español está interesado en cedernos sus instalaciones y aulas tres veces al mes. Y no se nos da ni razón ni justificación.

¿Tendremos que poner en la calle a casi 200 niños de origen polaco por falta de interés de las autoridades?

Todo parece indicar que los colegios públicos españoles en lugar de servir de punto de referencia y ser un espacio público idóneo para encuentros educativos interculturales, se han cerrado a imagen de una fortaleza, que cierra sus puertas a "elementos extraescolares". Hay que abrir puertas a tales iniciativas como la nuestra.

Los discursos sobre la interculturalidad tienen que "materializarse", y la manera de actuar y las medidas concretas que se van a tomar por parte de las autoridades españolas hacia nuestra solicitud, serán un reflejo fiel de la transformación efectiva de las mentalidades, en cuanto a la verdadera comprensión de la interculturalidad. Ha llegado el momento para demostrarlo. Y me permito expresar, a pesar de todo, mi esperanza en el pronto y feliz desenlace de nuestro *peregrinaje*.

## INTERVENCIÓN DE:

**D. Yu Kuang Chen**

*Presidente de la Organización del Fondo Chino Español*

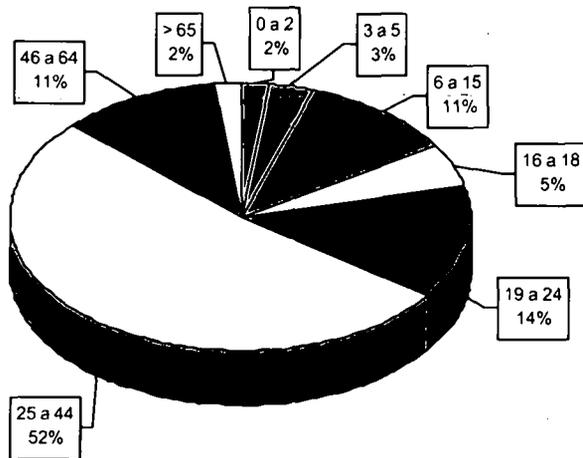
## Resumen sobre la situación de la población infantil y juvenil inmigrante china en España

### Introducción

Uno de los pilares de la sociedad es la existencia de una continua comunicación entre las diferentes culturas.

El número de niños y jóvenes chinos es importante y va en aumento a un ritmo considerable. Dentro de muy poco tendremos a más de un niño chino en cada centro. Ya en algunos centros podemos apreciar concentraciones significativas. Además está apareciendo la segunda generación de chinos.

### DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE CHINA POR EDADES



## **Los niños**

Uno de los motivos principales de la dificultad que supone la integración consiste en la incapacidad de realizar una comunicación efectiva y fluida con los demás individuos de su entorno debido a la falta de herramientas suficientes para comunicarse. Es decir, la falta de dominio de la lengua local.

Para facilitar la integración, hay que salvar esta dificultad enseñándoles el castellano e introduciéndoles a la cultura y los hábitos españoles para que se adapten e integren lo más rápido posible.

Aún de disfrutar de una situación privilegiada para el aprendizaje del castellano, que es la de residir en un país hispanohablante, los niños siguen teniendo dificultades para aprender solos.

En la mayoría de los casos el tiempo que están en contacto con el castellano es escaso respecto de lo que sería deseable. Suele consistir en el horario lectivo. Fuera de dicho horario se relacionan poco con los demás niños. Es complicado dejar que tu hijo vaya a casa de otro si no conoces ni al niño ni a los padres. Los padres de los niños chinos no se relacionan demasiado con los demás padres. Además los padres suelen tener un círculo de amistades formado por compatriotas, por lo que los niños se relacionan fuera del horario escolar con niños parlantes de su misma lengua materna. La no utilización del castellano en la vida extraescolar frena significativamente la velocidad del aprendizaje.

En el colegio los niños están la mayoría del tiempo escuchando a los demás y leyendo los libros de texto. Por lo que practican básicamente las capacidades de comprensión auditiva, comprensión lectora y escasamente la expresión escrita, omitiendo un aspecto fundamental en la utilización de un idioma que es la capacidad de expresión oral.

Este se desarrolla en gran parte en los momentos de juego, en el que se tiene que hablar con los demás compañeros de juego, pero es como un círculo vicioso: los niños no se relacionan mucho con los demás debido a su deficiencia comunicativa y como para que se desarrolle, hay que comunicarse con los

demás, no pueden practicar, y así continuamente, lo que hay que hacer es romper con ese círculo en dos frentes: Castellización de los niños chinos y fomento de la relación con los demás niños con juegos y actividades en el colegio.

Se observa que a medida que se desarrollan las capacidades lingüísticas, principalmente la expresión oral, los niños se han ido integrando más y más con la consiguiente aceleración del aprendizaje gracias al incremento y mejor aprovechamiento de las oportunidades de practicar el castellano.

También mejora su rendimiento académico. Esto hace que los niños se sientan mejor consigo mismos al poder entender lo que se dice en clase y los que se les pregunta y la capacidad de responder correctamente. La consecución de mejores notas académicas les anima a seguir con el curso y el estudio.

Otros factores importantes son el entorno familiar. Los padres, en gran parte, tienen un nivel de estudios que se limita a la primaria acabada y a veces sin acabar, por lo que no suelen tener un hábito de estudio y menos uno adecuado a la metodología seguida en los colegios españoles. Esto unido al amplio horario laboral dificulta y limita en gran medida la capacidad de ayuda de los padres, elemento muy importante en la formación de un niño.

En cuanto a la diferencia cultural, el hecho de tener unas costumbres y hábitos diferenciados de la mayoría, en gran parte, son elementos que propician la marginación, las burlas e insultos, éstas generadas por la ignorancia. Esto puede conllevar a un rechazo de la cultura propia o de la local, ambos casos muy negativos para la formación e integración del niño. Esto solo se puede salvar con la formación desde la escuela de la realidad y legitimidad de la existencia de diferentes culturas y costumbres y que estas no tienen que ser observadas desde un punto de vista de rarezas o extrañezas, han de ser igualmente respetadas y aceptadas, lo que no implica su seguimiento, pero quien lo haga no es raro y es de mismo mundo que los demás solo que de otra parte de él.

## ***Conclusión***

El sistema educativo actual, fijándonos en la enseñanza primaria, no está preparado para la enseñanza en un ambiente multicultural y multirracial. Además, no cuenta con los mecanismos suficientes, y en la gran mayoría de los

casos, ni adecuados para la integración de los niños chinos ni de otras nacionalidades ni culturas.

Es una cuestión de falta de personal y de una formación incompleta del personal docente. Hace falta el conocimiento de las diferentes culturas para poder afrontar los diferentes casos con diferentes estrategias.

Los temarios de estudios y las metodologías tienen que renovarse para aceptar las diferentes culturas dentro de la normalidad, si esto no se hace en la enseñanza, no podemos esperar que los "clientes" de nuestro sistema docente lo hagan.

### **Los jóvenes**

Hablamos de un segmento de la población que tiene la dificultad añadida de que les es difícil aprender el idioma, tratándose de un idioma gramaticalmente tan complicado, el castellano se encuentra entre uno de los idiomas más difíciles de aprender, proveniente de un idioma que se caracteriza por tener una gramática muy simple (ausencia de conjugaciones verbales y de declinaciones, estructuras sintácticas sencillas). La capacidad de aprendizaje por unidad de tiempo disminuye en tanto y cuanto aumenta la edad, pero esta decae dramáticamente llegado los 10 años aproximadamente. Esto dificulta el aprendizaje pero no implica que no se puedan alcanzar niveles altos de dominio sin estudio y práctica intensivos.

La baja velocidad de aprendizaje y la existencia de una comunidad china adolescente suficientemente nutrida, deriva en la formación de grupos de amistades integrados exclusivamente por chinos, por la facilidad de comunicarse. La utilización del lenguaje materno de forma casi permanente penaliza la forma significativa el aprendizaje del castellano y en la integración en la sociedad española, algo que desgraciadamente no parecer ser una de sus prioridades, aunque sí algo deseable.

Los jóvenes llegan a un entorno muy diferente al que están acostumbrados. Las razones de la inmigración, que suelen ser económicas, hace que entre sus prioridades no se encuentre precisamente la de integrarse en la sociedad local. Les es mucho más fácil incorporarse dentro de un grupo formado

por sus compatriotas. Otro factor es la necesidad de crearse una identidad propia.

De los jóvenes llegados a España, muy pocos continúan con sus estudios, por una combinación de factores entre los que se encuentra la falta de dominio del idioma. Es de destacar que frente a los 406 alumnos matriculados en la Comunidad de Madrid el curso 98/99 sólo hay 186 matriculados en E.S.O. de 1º ciclo, 95 entre E.S.O. 2º ciclo, B.U.P. y C.O.U. y 8 entre F.P. II y módulos profesionales de grado medio según datos del Ministerio de Educación y Ciencia.

Son personas muy dinámicas y activas, suelen tener grandes aspiraciones y ambiciones, lo cual hace que se aventuren en el campo laboral y/o empresarial relativamente pronto.

### ***Conclusión***

Los servicios sociales y el resto de las instituciones han de adaptarse rápidamente a la aparición de una importante comunidad inmigrante china con unos problemas de dominio del castellano importantes, por lo que habrá que tener disponibles personas que domine con efectividad los idiomas y dialectos chinos más hablados, y que esté formado para afrontar los choques culturales que puedan surgir.

El esfuerzo para la integración de la comunidad inmigrante china compete a inmigrantes, segundas generaciones, españoles e instituciones tanto gubernamentales como no gubernamentales, es decir, es trabajo de todos.

Agradecemos sinceramente poder asistir a esta Mesa Redonda, es de enorme estímulo para nosotros y supone un revulsivo para redoblar los esfuerzos por la mejora de las condiciones de vida y la cultura de nuestros niños y jóvenes chinos en España.



## **CLAUSURA DEL SEMINARIO**

**Por D. Alfredo Mayorga Manrique**

Presidente del Consejo Escolar del Estado



## **D. Alfredo Mayorga Manrique**

*Presidente del Consejo Escolar del Estado*

Señores y Señoras Consejeros y Consejeras de este Organismo, Señores Presidentes y representantes de Consejos Escolares Autonómicos, autoridades de las distintas Administraciones educativas y resto de personas singularmente relacionadas con el mundo de la educación en nuestro país aquí presentes, amigos todos, en este Seminario, que bajo la denominación de "*Inmigración y Educación. La intervención de la comunidad educativa*" ha tenido lugar en este Consejo Escolar del Estado, nos hemos aproximado a una problemática de gran trascendencia personal y social, tanto en España como en el resto de la Unión Europea, como es la representada por el fenómeno de la inmigración y los efectos que la misma tiene sobre nuestro sistema educativo.

Durante estos dos días se han examinado desde diversos enfoques y perspectivas los problemas surgidos en el sector educativo a causa del acceso a nuestros centros de importantes colectivos de alumnado, con orígenes territoriales, sociales, lingüísticos y culturales muy diferentes a los que hasta tiempos recientes eran los habituales entre nuestros alumnos. La conflictividad que puede rodear a estas nuevas realidades ha sido abiertamente expuesta y debatida con el necesario rigor y precisión, en el marco del principio de "*participación*", que, teniendo a la *Constitución* como su más firme apoyo, fundamenta la propia existencia de los Consejos Escolares.

Las distintas *Ponencias* expuestas en las jornadas, las exposiciones en la *Mesa Redonda* y las intervenciones que han tenido lugar en los debates, serán objeto de una publicación específica, donde se incluirán asimismo las *Conclusiones* del Seminario, que, una vez aprobadas por la *Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado*, constituirán la aportación de este Organismo en los *Decimocuartos Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado* que tendrán lugar el próximo mes de mayo en Salamanca.

En el Seminario celebrado por este Consejo en el año 2000 fue tratado el tema de la atención a la diversidad y la escuela intercultural, desde una perspectiva eminentemente pedagógica y didáctica, tema íntimamente ligado al que hemos tratado en este Seminario, por lo que en la edición de este año 2003 se incluyen enfoques desde otras perspectivas, que completan a la anterior, como son la representada por el estado de la situación en la Unión Europea, el enfoque jurídico del tema en el Estado Español, la visión de la inmigración y la educación desde la perspectiva de la sociedad española y, finalmente, la aproximación a los puntos de vista mantenidos por los distintos colectivos de inmigrantes en sus relaciones con el mundo de la educación.

En la primera jornada de este Seminario, el Presidente de la *Red Europea de Consejos Escolares*, Sr. *Louis Van Beneden*, puso de relieve la evolución experimentada por la política educativa de las instituciones europeas, la cual ha pasado gradualmente de un carácter básicamente abstencionista hasta un mayor incremento de las acciones educativas emprendidas en el seno de la actual Unión Europea, como respuesta a la necesidad de atender a la formación de sociedades crecientemente multiculturales, donde a la movilidad de los ciudadanos de los países miembros se une el ascenso de una imparable inmigración de terceros países. A pesar de ello, las políticas educativas en el seno de la Unión Europea continúan básicamente siendo competencia de los Estados miembros.

En este marco de actuación, se hace precisa la puesta en práctica de programas y políticas curriculares desarrolladas en los centros educativos que posibiliten, por una parte, la integración de los inmigrantes en las sociedades receptoras y, por otro lado, el logro de actitudes basadas en el respeto a la diferencia y el rechazo del racismo y la xenofobia, en cualquier forma que éstas puedan manifestarse. Como ponía de manifiesto el ponente, estas actitudes deben estar conformadas por la *tolerancia*, cuyo efecto directo se concreta en la no discriminación del otro, y por el *respeto*, que nos debe conducir al enriquecimiento de nuestras propias vidas en contacto con aquellas personas que son diferentes a nosotros.

Los países europeos no serían lo que son hoy sin las aportaciones que otros países de dentro y fuera de la propia Europa han tenido sobre su desarrollo. Desde el mundo educativo deberíamos hacer un esfuerzo tendente a

facilitar la acogida del que llega y a valorar y apreciar aquellos de sus rasgos culturales más valiosos.

En su intervención del día de ayer, el Vicepresidente de este Consejo, el Profesor *Pérez Juste*, realizó una *Introducción* del tema basada en el respeto a la dignidad de los seres humanos, con independencia de sus orígenes étnicos o culturales, así como en el respeto de los derechos humanos y la legalidad vigente en los países de acogida, lo que debe tener como consecuencia un acercamiento a la paz y la convivencia efectiva, que todos debemos procurar y mantener. En esta tarea, la educación posee un papel de especial relevancia que debe ser objeto de un examen específico.

De la mano del Profesor *Eliseo Aja Fernández* nos adentramos en el ámbito de la perspectiva jurídica que envuelve a la inmigración y la educación. La educación se erige en uno de los pilares donde se sustenta la integración de los distintos colectivos de inmigrantes en las sociedades a las que se accede, debiendo hacer posible la igualdad real de oportunidades. Pero también constituye uno de los principales fundamentos para entretejer relaciones sociales basadas en el rechazo a las discriminaciones, así como actitudes que incorporen la diferencia como un valor digno de protección y defensa, dado el potencial de enriquecimiento cultural que encierra. La posición anterior debe ir inevitablemente unida al máximo respeto a la legalidad que rige en los países a los que acceden los colectivos de inmigrantes, así como a los principios y normas que fundamentan su organización social.

En el día de hoy, la *Excma. Sra. D<sup>a</sup> Pilar del Castillo Vera* nos ha puesto de relieve la preocupación que el tema que venimos tratando en este Seminario suscita en el Ministerio. El reconocimiento del derecho a la educación para todos los alumnos integrados en el sistema educativo y la plasmación efectiva del principio de igualdad de oportunidades constituye el marco bajo el cual la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, recientemente aprobada, acomete la regulación básica de esta nueva realidad educativa, contemplando la existencia de programas específicos de aprendizaje que faciliten la integración en el sistema educativo de aquellos alumnos que presenten deficiencias formativas que impidan su satisfactoria progresión académica. Estos programas podrán impartirse en aulas específicas y su desarrollo será simultáneo a la escolarización de los interesados en grupos ordinarios.

La *Excma. Sra. Ministra* valoró asimismo la importancia de que las Administraciones educativas proporcionen, como prescribe la Ley, plazas escolares gratuitas a todos los alumnos en la etapa comprendida entre los tres y los seis años de edad, dados los efectos particularmente favorables que dicha escolarización posee para el futuro formativo de los alumnos en etapas posteriores.

También en esta misma mañana, *D. Pedro Núñez Morgades*, Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, nos ha presentado la preocupación que el tema de la inmigración levanta en la institución que representa, poniendo de manifiesto la importancia de luchar contra aquellos mensajes que potencien actitudes discriminatorias y agresivas contra la población que accede a nuestra sociedad, teniendo presente el alto potencial desestabilizador que tales actitudes implican.

El Profesor *Tomás Calvo Buezas* nos aportó la visión de la sociedad española sobre los problemas que rodean al mundo de la inmigración y su proyección educativa. Continuando con el hilo conductor expuesto en este foro en la primera jornada, en el aprendizaje para convivir juntos entre ciudadanos con diferencias de origen, cultura y lengua, la educación representa un factor de primer orden de cara a las posturas y tendencias que en el futuro mantengan los alumnos en su vida adulta. El ponente ha otorgado una atención especial al desafío que representa la inmigración, tanto para los alumnos que acceden al sistema como para los alumnos nacionales que ya se encontraban en el mismo. Según afirmó el Profesor *Calvo Bueza*, a mayor globalización de las sociedades contemporáneas se aprecia un fuerte movimiento inverso de *localización*, debiendo evitarse que esta localización se desborde y se convierta en un proceso de *"retribalización"*, para lo cual las identidades locales deben mantenerse en sus justos límites.

Las visiones etnocentristas de la historia y las realidades culturales deben ceder terreno a enfoques y proyectos educativos interculturales, donde las aportaciones de las diversas culturas sirvan como elementos de enriquecimiento personal y social y no como factores donde, de forma artificial, se construya la diferencia que nos separe.

D. Manuel Aguilar Belda, Adjunto Segundo del Defensor del Pueblo, en su intervención ha aludido a la elaboración, en el momento presente, de un Informe encomendado por las Cortes Generales en materia de escolarización de inmigrantes, lo que evidencia el vivo interés que la materia suscita en este órgano.

Hace breves momentos, ha concluido la *Mesa Redonda*, donde organizaciones que representan a diversos colectivos de inmigrantes, de gran implantación en nuestro país, han presentado sus respectivas visiones sobre el tema tratado en el Seminario. Todos han coincidido, de manera explícita o implícita, en la necesidad de acometer su plena integración en la sociedad española, preservando su autoestima e identidad personal y cultural, para lo cual abogan por el desarrollo de políticas educativas que no se caractericen por visiones exclusivamente monoculturales, a través de las cuales se aprecien y valoren las posiciones y las raíces originarias.

Este *Presidente* confía en que las conclusiones que se deriven de este *Seminario* y de los *Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*, se distingan, una vez más, por su rigor, profundidad y riqueza de matices que las han caracterizado en ediciones anteriores y, por ello, no duda en que van a ser importantes elementos de reflexión en manos de las Administraciones educativas, a quienes serán oportunamente elevadas, y de los profesionales de la educación, para dar una adecuada respuesta ante una realidad que, como la inmigración, se encuentra cargada de grandes potenciales para el desarrollo de nuestras sociedades, pero que asimismo suponen una eventual fuente de desajustes que es preciso reducir a su mínima expresión.

Agradecemos a todos su asistencia a estas jornadas, la atención prestada a las diversas ponencias y mesa redonda que aquí han tenido lugar, y, muy especialmente, su participación activa en los debates y coloquios que se han desarrollado durante estas sesiones. Con ello, damos por clausurado este Seminario.



## **RELATORÍA FINAL**

Por:

**D. Antonio Frías del Val**  
**D. Álvaro Martínez-Cachero Laseca**

*Consejeros Técnicos del Consejo Escolar del  
Estado*



**PONENCIA:**

***Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva europea***

***D. Louis Van Beneden***

**1. Perspectiva histórica del tema.**

Desde un punto de vista histórico, la política de la Unión Europea en relación con la educación y la inmigración se integra en un objetivo principal como es el de conseguir justicia social e igualdad de oportunidades para todos aquellos que viven y trabajan en su ámbito territorial.

Las políticas sociales de los Estados miembros son muy diversas, ello unido a que en el plano educativo las políticas continúan siendo básicamente competencia estatal, genera dificultades para llevar a cabo una política común en esta materia.

**2. Europa como sociedad plural.**

Hoy más que nunca debemos ser conscientes que se espera que Europa, y esto quiere decir todos los países europeos, se convertirá en una sociedad plural o multicultural en la próxima o próximas generaciones.

Este hecho puede llevarnos hacia un incremento del racismo y la exclusión social, o hacia nuevas y humanistas formas de "interculturalismo" que supongan una adaptación de la Escuela a la nueva realidad multicultural.

**3. Una reflexión crítica sobre el interculturalismo.**

La educación contemporánea intercultural no puede seguir limitándose a reflejar las diferencias culturales o étnicas que se dan en o alrededor de la Escuela. Es necesario una reflexión crítica y una redefinición de objetivos y conceptos que cambie la percepción del profesorado, que suelen asociar educación intercultural exclusivamente con la presencia de minorías étnicas o culturales en las aulas.

La adecuada educación, que no formación, intercultural del profesorado, es una de los mayores desafíos a afrontar en la Unión Europea.

#### **4. Respeto y tolerancia.**

Ambos conceptos son esenciales en el tema de la educación y la inmigración. Tolerancia, cuyo efecto directo se concreta en la no discriminación del otro. Y respeto, que va más allá de la tolerancia, y nos empuja no solo a vivir con la diversidad o a convivir con ella, sino a encontrar un valor positivo en la convivencia con personas con otras condiciones sociales.

#### **5. Romper con la diferencia.**

La educación intercultural tradicional ha generado la idea de una "diferencia esencial" entre un homogéneo "nosotros" y un homogéneo "los otros". El resultado ha sido la consideración de las culturas existentes como entidades estáticas y cerradas las unas a las otras; y no como procesos en continuo cambio y donde existen diferencias internas.

Como consecuencia de ello, la educación intercultural no ha combatido el racismo con eficacia, sino que ha reforzado los estereotipos raciales existentes y las tendencias xenófobas en la sociedad y en los centros.

### **PONENCIA:**

#### ***Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español***

***D. Eliseo Aja Fernández***

#### **1. Respeto a la dignidad, derechos humanos y legalidad vigente.**

La visión que desde una perspectiva jurídica puede efectuarse sobre la problemática que rodea a la inmigración y la educación debe estar sólidamente sustentada en la dignidad de los seres humanos, con independencia de sus orígenes étnicos o culturales, así como en el respeto de los derechos humanos y la legalidad vigente en los países de acogida. El respeto estricto de estos extremos debe tener como efecto directo el incremento de la necesaria cohesión social y un acercamiento a la paz y la convivencia efectiva. En esta tarea, la

educación posee un papel de especial relevancia que debe ser objeto de una cuidada atención.

## **2. La educación como factor de cohesión social.**

La educación se erige en uno de los pilares donde se sustenta la integración de los distintos colectivos de inmigrantes en las sociedades a las que se accede, tanto de los inmigrantes como de sus hijos y demás familiares que les acompañan, siendo uno de los medios de mayor peso específico para hacer posible la igualdad real de oportunidades. Pero también constituye uno de los principales vehículos para entretejer relaciones sociales basadas en el rechazo a las discriminaciones, así como actitudes que incorporen la diferencia como un valor digno de protección y defensa, dado el potencial de enriquecimiento cultural que encierra, circunstancia sin duda predicable en relación con los colectivos de inmigrantes y con los propios nacionales de los países de acogida. La posición anterior debe ir inevitablemente unida al máximo respeto a la legalidad que rige en los países a los que acceden los colectivos de inmigrantes, así como a los principios y normas que fundamentan su organización social.

## **3. Plasmación del derecho a la educación y elección de centro.**

El reciente fenómeno de la inmigración ha puesto de relieve determinadas deficiencias normativas que es preciso solventar para acometer la problemática educativa que tal inmigración conlleva. La concentración de la población inmigrante en algunas ciudades, zonas específicas o en determinadas redes y tipos de centros educativos presenta a corto, medio y largo plazo una problemática que juega en contra de una auténtica integración y cohesión social de nuestras sociedades. Las políticas educativas y compensatorias deben evitar estas situaciones, llevando a la práctica de forma real y efectiva el derecho a la educación y a la elección de centro educativo de todos los alumnos que acceden al sistema.

## **4. Evitación de políticas educativas segregadoras.**

Deberían ser rechazadas todas aquellas prácticas que propiciasen la agrupación de alumnado perteneciente a minorías étnicas, culturales o nacionales en determinados centros educativos o "aulas cerradas", ya que ello conlleva necesariamente el aislamiento de estos colectivos y aumenta las dificultades para llevar a cabo políticas de integración e interculturalidad. La problemática educativa y social que estas prácticas pueden ocasionar, con sus derivaciones de disminución de la calidad de la educación impartida en los centros y el

potencial de marginalidad social que pueden llegar a generar, debe ser afrontada decididamente mediante políticas educativas tendentes a garantizar a los alumnos, con independencia de su origen social, económico, étnico o cultural, su derecho constitucional a la educación, circunstancia que no siempre es coincidente con su mera escolarización.

### **5. Potenciación de medios económicos y personales.**

Para que la problemática surgida en el campo de la educación, ocasionada por el nuevo fenómeno de la inmigración, pueda ser acometida con unos mínimos de garantía, se hace necesario contar con los medios económicos y personales suficientes que hagan posible atender las nuevas necesidades de los alumnos inmigrantes, tanto en los centros educativos públicos, como en los centros privados que gozan de concierto educativo. Sin tales medios económicos adicionales la presencia del nuevo alumnado inmigrante puede ocasionar un insuficiente aprovechamiento educativo para estos alumnos y un obstáculo para el progreso de los alumnos que ya se encontraban incorporados al sistema.

## **PONENCIA:**

### ***Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva de la sociedad española.***

***D. Tomás Calvo Buezas***

#### **1. Globalización y localización.**

En la sociedad actual asistimos a un fenómeno de *globalización*. Pero junto al mismo puede apreciarse un movimiento inverso de *localización*, hay que procurar evitar que el mismo se desborde y se convierta en un proceso de "*retribalización*", para ello es necesario mantener la identidad local en sus justos límites.

#### **2. La Educación y el futuro.**

En la última década estamos asistiendo a importantes cambios en la composición de nuestros centros educativos. Estos cambios conllevan que en el aprendizaje para convivir y educar juntos a alumnos con diferencias de origen,

lengua y cultura, la educación es un elemento primordial de cara a las posturas y tendencias que en el futuro mantengan los alumnos en su vida adulta.

### **3. Proyectos interculturales.**

Las visiones etnocentristas de la historia y las realidades culturales han de ceder terreno a enfoques y proyectos educativos interculturales, donde las aportaciones de las diversas culturas sirvan como elementos de enriquecimiento personal y social y no como factores donde, de forma artificial, se construya la diferencia que nos separe.

### **4. Enriquecimiento intercultural mutuo.**

La convivencia en los centros educativos de alumnos con diferentes culturas es un desafío con riesgos, pero también un reto de una mejor formación y convivencia en valores solidarios y democráticos, con el resultado de un enriquecimiento intercultural mutuo. Para ello es necesaria una participación de profesores, padres y alumnos en esta nueva convivencia interétnica.

### **5. El desafío de la inmigración.**

En el momento actual, es deseable prestar una atención especial al papel que la inmigración juega en el campo de la educación. Y conviene destacar que la misma representa un desafío para todos los integrantes de la comunidad educativa: padres y profesores, pero especialmente para los alumnos, tanto para los alumnos inmigrantes que acceden por primera vez al sistema educativo español, como para los alumnos nacionales que ya se encuentran en el mismo.

## **MESA REDONDA:**

### ***Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva de algunos colectivos de inmigrantes.***

#### **1. Preservación de la identidad personal y familiar.**

Desde el enfoque ofrecido por los diversos colectivos de inmigrantes, se observa la necesidad de acometer su plena integración en la sociedad española, preservando su autoestima e identidad personal y cultural, para lo cual abogan por el desarrollo de políticas educativas que no se caractericen por visiones

exclusivamente monoculturales, a través de las cuales se aprecien y valoren las posiciones y las raíces originarias.

## **2. Heterogeneidad de problemas.**

Los problemas prácticos que presentan los distintos grupos de inmigrantes al acceder al sistema educativo se caracterizan por su heterogeneidad, ya que éstos van desde los problemas idiomáticos y culturales de aquellos alumnos que acceden desde orígenes muy diversos, hasta problemas basados fundamentalmente en carencias académicas que es preciso solventar. Por otra parte, con frecuencia se aprecia que las dificultades familiares y de adaptación que soporta este alumnado tienen de hecho un efecto directo en el resultado y rendimiento escolar.

## **3. Formación del profesorado.**

Resulta especialmente importante facultar al profesorado que debe atender al alumnado inmigrante para que pueda ofrecer en cada caso la respuesta exigida por los alumnos que acceden al sistema educativo. La formación del profesorado en este aspecto constituye uno de los pilares fundamentales para acometer con éxito la problemática surgida con el fenómeno de la inmigración, puesto que la integración escolar y social de los alumnos inmigrantes va a depender de manera esencial del enfoque que dicho profesorado imponga en su docencia.

## **4. Concentración de la población estudiantil inmigrante.**

Con frecuencia se produce una concentración de población inmigrante en determinados sectores de las ciudades, lo que ocasiona también una concentración de su población estudiantil en determinados centros. Esta concentración puede provocar un aislamiento de este alumno con respecto al alumnado nacional, dificultándose de esta manera la integración intercultural en el país de acogida. Sería deseable acometer políticas educativas que propiciasen una distribución equilibrada del alumnado en los distintos centros educativos, lo que facilitaría la referida integración del alumnado inmigrante.

## **5. Enfoques curriculares interculturales.**

Las políticas de integración multicultural en los centros educativos no pueden ser confundidas con políticas de asimilación del alumnado inmigrante. Se hacen necesarias, en medida creciente, la implantación de enfoques curriculares caracterizados por la integración intercultural, donde cada estudiante pueda sentirse identificado, sin renunciar a sus respectivas visiones y orígenes. Esta

nueva política plasmada en los programas y planes de estudio debe ser aplicable tanto a los alumnos nacionales como a aquellos que acceden al sistema educativo desde otros planteamientos culturales. Los enfoques flexibles y abiertos en estos aspectos, que hacen compatibles los sentimientos de pertenencia a distintas colectividades, representan una apuesta de futuro tendente a la obtención de una mayor cohesión y paz social entre los ciudadanos.



## **RELACIÓN DE ASISTENTES**



## **CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO**

### **Presidente:**

- ❖ D. Alfredo Mayorga Manrique

### **Vicepresidente y Coordinador:**

- ❖ D. Ramón Pérez Juste

### **Consejeros :**

- ❖ D. Juan Arboledas Lorite
- ❖ D<sup>a</sup> Isabel Bazo Sánchez
- ❖ D<sup>a</sup> Eloisa Carbayo Aparicio
- ❖ D. José Manuel Contreras Naranjo
- ❖ D. Jesús Ramón Copa Novo
- ❖ D. Tomás de Frutos Contreras
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Rosa de la Cierva y de Hoces
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Dolores de Prada Vicente
- ❖ D. José Díaz Arnau
- ❖ D. José Oliver Duarte Ramírez
- ❖ D. Ignacio Escanero Martínez
- ❖ D. Nicolás Fernández Guisado
- ❖ D. José Luis Fernández Santillana
- ❖ D. Néstor Ferrera Pardillo
- ❖ D. José Antonio García Díaz
- ❖ D. Juan Hernández Carnicer
- ❖ D. Antonio Jiménez Manzano
- ❖ D. Fernando León Marcos
- ❖ D. Jordi Llabrés Palmer
- ❖ D. Enrique López Álvarez
- ❖ D. José Luis López Belmonte
- ❖ D. Fernando López Valverde
- ❖ D. Daniel Lucendo Serrano

- ❖ Da Ma Luisa Martín Martín
- ❖ Da Paloma Martínez Navarro
- ❖ D. Juan Miguel Molina Serrano
- ❖ D. Francisco Montañés Pamplona
- ❖ D. José Luis Negro Fernández
- ❖ D. Jesús Núñez Velázquez
- ❖ D. Luis Peña Álvarez
- ❖ D. Enrique Pérez Herranz
- ❖ Da Ma Teresa Pina Ledesma
- ❖ D. Miguel Recio Muñiz
- ❖ D. Gregorio Romera Ramos
- ❖ D. Casimiro Sánchez Calderón
- ❖ D. Francisco Xosé Silvosa Costa
- ❖ D. Gonzalo Vázquez Gómez
- ❖ Da Carmen Vázquez Muriel
- ❖ Da Carmen Vieites Conde
- ❖ D. Francisco Vírveda García

**Secretario General y Coordinador:**

- ❖ D. José Luis de la Monja Fajardo

**Servicios Técnicos y Relatores:**

- ❖ D. Antonio Frías del Val
- ❖ D. Álvaro Martínez-Cachero Laseca

## **CONSEJO ESCOLARES COMUNIDADES AUTÓNOMAS**

### **Consejo Escolar de Aragón:**

- ❖ D. Jesús Anés Vela (Vicepresidente)
- ❖ D. Jacobo Cano de Escoriaza
- ❖ D. Juan Salamé Sala

### **Consejo Escolar de Canarias:**

- ❖ D<sup>a</sup> Carmen Ganuza Artilles
- ❖ D. Enrique García Rodríguez
- ❖ D. Alejandro L. Hernández de la Nuez
- ❖ D. José Eladio Ramos Cáceres
- ❖ D. Orlando Enrique Suárez Curbelo (Presidente)

### **Consejo Escolar de Cantabria:**

- ❖ D. Pedro Arce Díez (Secretario General)
- ❖ D. Tomás Recio Muñiz (Presidente)

### **Consejo Escolar de Castilla y León:**

- ❖ D<sup>a</sup> Sofía Andrés Merchán
- ❖ D. Santiago Esteban Frades (Secretario General)
- ❖ D. José María Hernández Díaz (Presidente)
- ❖ D<sup>a</sup> Rosaura Martín Martín
- ❖ D. Alberto Nieto Pino
- ❖ D<sup>a</sup> Isabel Rodríguez González
- ❖ D. Fernando Sánchez-Pascuala Neira

### **Consejo Escolar de Castilla-La Mancha:**

- ❖ D. Rafael Ayuso Jaén
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Jesús González Andues
- ❖ D. Joaquín Muñoz Cantos (Vicepresidente)

- ❖ D. Emilio Nieto López
- ❖ D. Emilio Pavón Gómez (Secretario General)
- ❖ D. Francisco Prado Moral
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> José Salazar Cano

**Consejo Escolar de Cataluña:**

- ❖ D<sup>a</sup> Sara M. Blasi i Gutiérrez (Presidenta)
- ❖ D. Joan Mateo Andrés
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Teresa Pijoan Balcells (Secretaria General)

**Consejo Escolar de Galicia:**

- ❖ D. Ángel González Fernández (Vicepresidente)
- ❖ D. José Alejo Losada Aldrey (Secretario General)
- ❖ D. José Antonio Moar Armas
- ❖ D. Jesús Otero Calvo

**Consejo Escolar de las Islas Baleares:**

- ❖ D. Jaume Cañellas Mut
- ❖ D. Miguel Mañogil Coll

**Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid:**

- ❖ D. Ángel Chamorro Pérez (Secretario General)
- ❖ D<sup>a</sup> Isabel Galvín Arribas
- ❖ D. José Luis García Garrido (Presidente)
- ❖ D. Manuel González García
- ❖ D. Teodoro Martín Martín
- ❖ D. José V. Mata Montejo
- ❖ D<sup>a</sup> María Ruiz Traperero (Vicepresidenta)

**Consejo Escolar de la Región de Murcia:**

- ❖ D<sup>a</sup> Josefina Alcayna Alarcón (Presidenta)
- ❖ D. Fernando Sola García (Secretario General)

**Consejo Escolar de Navarra:**

- ❖ D. Guillermo Herrero Maté (Presidente)

**Consejo Escolar de Valencia:**

- ❖ D. José Luis Blasco Guiral
- ❖ D. Enrique Miquel Benedicto
- ❖ D. José Luis Narciso Campillo (Presidente)

**Consejo Escolar del Principado de Asturias:**

- ❖ D<sup>a</sup> Beatriz Martínez Gayoso (Presidenta)

**Consejo Escolar de Euskadi:**

- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Carmen Marín Guruceaga
- ❖ D. Lontxo Oihartzabal Rezola (Presidente)
- ❖ D. Ricardo Ojembarrena Martínez

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**

- ❖ D<sup>a</sup> Ana Isabel Albaina Martín
- ❖ D. Pedro Ambrosio Flores
- ❖ D. Leonardo Aragón Marín
- ❖ D. Pedro Arranz Arribas
- ❖ D<sup>a</sup> M. Amparo Azorín-Albiñana López
- ❖ D. José Manuel Bolado Somolinos
- ❖ D<sup>a</sup> Pilar Bordonaba Pérez
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> José Canel Crespo
- ❖ D<sup>a</sup> Solange Castro Montes
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> del Carmen Cepeda Gómez
- ❖ D<sup>a</sup> Rocio Cervantes Gómez
- ❖ D. Jaime Cisneros García
- ❖ D<sup>a</sup> Consuelo Conde Morencia

- ❖ D<sup>a</sup> Isabel Dávila Gascón
- ❖ D<sup>a</sup> Pilar de Celis Fernández
- ❖ D. Esteban de la Peña Martín-Ventas
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Luisa de las Heras Yagüe
- ❖ D<sup>a</sup> Josefina Díaz Sanroma
- ❖ D<sup>a</sup> Sonia Isabel Díaz-Cardiel Torres
- ❖ D. Felipe Franco Franco
- ❖ D. José Luis Gallo Pastor
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Luisa García Esnaola
- ❖ D. Francisco García García
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Cruz Gómez-Elegido Ruizolalla
- ❖ D. Gregorio González Roldán
- ❖ D. Teófilo González Vila
- ❖ D<sup>a</sup> Montserrat Grañeras Pastrana
- ❖ D. Juan Ignacio Hernández Martín-Romero
- ❖ D<sup>a</sup> Encarnación Herrero Herrero
- ❖ D<sup>a</sup> Olga Lamas Orjales
- ❖ D<sup>a</sup> Encarnación Lázaro Mari
- ❖ D. Juan López Martínez
- ❖ D. Pedro Luis López Rodríguez
- ❖ D. Ramón Mandado Gutiérrez
- ❖ D<sup>a</sup> Antonia Martín Merlo
- ❖ D. Francisco Medina Rivilla
- ❖ D. José Luis Mira Lema
- ❖ D. Fernando Monje Herrero
- ❖ D<sup>a</sup> Isabel Montero Montero
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Reyes Moreno Castillo
- ❖ D. Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
- ❖ D. Javier Pascual Casado
- ❖ D. José Luis Pérez Iriarte
- ❖ D. Rafael Pérez Molina
- ❖ D<sup>a</sup> Encarnación Piernavieja Marrón
- ❖ D. Isidoro Pisonero del Amo
- ❖ D. Julio Luis Puente Azcutia
- ❖ D<sup>a</sup> Mercedes Quero Gervilla
- ❖ D. José María Renes Rodríguez
- ❖ D. Jesús Rodríguez Acedo
- ❖ D<sup>a</sup> Alicia Rodríguez Cano
- ❖ D. Gregorio Rodríguez Fernández

- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Luz Ruiz Junco
- ❖ D<sup>a</sup> Marta Sandoval Mena
- ❖ D. Hipólito Santiso Peón
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Soledad Santos Macías
- ❖ D. José Antonio Sarmiento Padilla
- ❖ D<sup>a</sup> Juana Savall Leres
- ❖ D<sup>a</sup> Elena Esther Seivanet Vázquez
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Paz Soler Villalobos
- ❖ D<sup>a</sup> María Tena García
- ❖ D<sup>a</sup> Alicia Zamora Pérez

## **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

- ❖ D<sup>a</sup> Inmaculada Ábalos Rodríguez
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Paz Abarca Ponce
- ❖ D. Bonifacio Alcañiz García
- ❖ D<sup>a</sup> Belén Aldea Llorente
- ❖ D<sup>a</sup> Concepción Alhambra Altozano
- ❖ D<sup>a</sup> Purificación Álvarez Escudero
- ❖ D. Jesús Asensio Alonso
- ❖ D<sup>a</sup> Teresa Barrena del Río
- ❖ D<sup>a</sup> Carmen Barrios Sotos
- ❖ D<sup>a</sup> Begoña Bernabé Santiuste
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Cruz Buitrago Gómez
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Teresa Cabello Pérez
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Carmen Cameo Chenlo
- ❖ D<sup>a</sup> Blanca Casado Delgado
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Antonia Casanova Rodríguez
- ❖ D<sup>a</sup> Carmen Castilla Elena
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Dolores Cebollada Romea
- ❖ D<sup>a</sup> Marta Cogollor Ruiz
- ❖ D. José Javier Crespo Berisa
- ❖ D. Santiago Crespo Valduviego
- ❖ D<sup>a</sup> Concepción de Miguel de la Calle
- ❖ D<sup>a</sup> Nieves Fernández-Espartero García-Consuegra
- ❖ D<sup>a</sup> Purificación Fuente Aguilar
- ❖ D<sup>a</sup> Milagros García Aguilar
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Luz García Denche

- ❖ D<sup>a</sup> Palmira García Díaz
- ❖ D. Delfín García González
- ❖ D. Francisco García Moles
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> José García-Patrón Alcázar
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Ángeles Garrido López
- ❖ D. Alberto González Delgado
- ❖ D. Julián González Fraile
- ❖ D<sup>a</sup> Rosa M<sup>a</sup> González Huerta
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Eugenia González Medina
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Josefa Guerrero Cabanillas
- ❖ D<sup>a</sup> Amparo Hernández Gómez
- ❖ D. Teófilo Hernández Sánchez
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Isabel Herranz de la Morena
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Antonia Iglesias Santamaría
- ❖ D. José Luis Isabel Fernández
- ❖ D<sup>a</sup> Elvira Jiménez Guerrero
- ❖ D<sup>a</sup> Asunción Laredo Parra
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Pilar Linares Cáceres
- ❖ D<sup>a</sup> Purificación Llaquet Valdellou
- ❖ D<sup>a</sup> Laura Malato Sanz
- ❖ D<sup>a</sup> Isabel Mansilla Pérez
- ❖ D<sup>a</sup> Rosa Mañeru Méndez
- ❖ D. José Antonio Marcos González
- ❖ D. Guillermo Mariñas Losada
- ❖ D. Mateo Martínez Isaac
- ❖ D. Esteban Martínez Lobato
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Carmen Montero Fernández
- ❖ D. José Muñiz García
- ❖ D. Juan Álvaro Muñoz Gómez
- ❖ D. Isidoro Muñoz Gómez
- ❖ D<sup>a</sup> Purificación Muñoz Navarrete
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Ángeles Noriega Díaz
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Teresa Pacheco Román
- ❖ D. José Antonio Palacios Garrido
- ❖ D<sup>a</sup> Purificación Paniagua Vela
- ❖ D<sup>a</sup> Ana Isabel Peña Gallego
- ❖ D. Juan Piñeiro Permuy
- ❖ D<sup>a</sup> Esther Quirogo Gutiérrez
- ❖ D. Mariano Rodríguez Gómez

- ❖ D<sup>a</sup> Purificación Rodríguez Pérez
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Dolores Rodríguez Redondo
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> José Rojas Cambelo
- ❖ D. Pedro Rosés Delgado
- ❖ D. Jesús E. Rueda Prieto
- ❖ D. Miguel Rafael Ruiz Moreno
- ❖ D. Jaime Ruiz Reig
- ❖ D. Roberto Sáenz Sierra
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> del Rosario Salvatierra Baeza
- ❖ D. Emilio Sánchez León
- ❖ D. José María Serrano Adanero
- ❖ D<sup>a</sup> Montserrat Soriano Prieto
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Librada Tortosa Llorca
- ❖ D. Pedro María Uruñuela Nájera
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Jesús Vega Cuesta
- ❖ D<sup>a</sup> Concha Vidorreta García

## **INVITADOS**

- ❖ D. Luis Abad Merino
- ❖ D. Luis Acevedo Hita
- ❖ D<sup>a</sup> Amapola Alama Pla
- ❖ D. Juan Eugenio Álvaro Iglesias
- ❖ D. Pedro Luis Andreu Baldó
- ❖ D<sup>a</sup> Amparo Asa
- ❖ D. José Ignacio Asenjo Salcedo
- ❖ D. José Manuel Barrientos Valcarce
- ❖ D<sup>a</sup> Piedad Benavente Vaquerizo
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Jesús Bescansa Galán
- ❖ D. Lucio Boiza López
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> del Carmen Bretones López
- ❖ D. José M<sup>a</sup> Bueno Martín
- ❖ D. Ángel Bueno Roldán
- ❖ D<sup>a</sup> Ana Burgos Acero
- ❖ D. Mariano Calabuig Martínez
- ❖ D. Sotero Calvo Núñez
- ❖ D. Juan José Carrión Benito
- ❖ D<sup>a</sup> Rosario Castro del Río

- ❖ D<sup>a</sup> María Centelles Barberá
- ❖ D. Joaquín Chávarri Andrés
- ❖ D<sup>a</sup> Lidia Dandu
- ❖ D. Manuel de la Cruz Hernández
- ❖ D. Noé de la Cruz Moreno
- ❖ D<sup>a</sup> María del Carmen de la Monja Robles
- ❖ D. Antonino de Paz Abarca
- ❖ D. Francisco Delgado Ruiz
- ❖ D. Jesús Deza Oviedo
- ❖ D<sup>a</sup> Carla Díez de Rivera Pérez de Herrasti
- ❖ D<sup>a</sup> Carmen Duque Revuelta
- ❖ D. Carlos Esteban Garcés
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Teresa Esteban Ruiz de Arcaute
- ❖ D. Isidro Fadón Guerra
- ❖ D. Pedro José Fermosel Díaz
- ❖ D<sup>a</sup> Avelina Fernández Cascón
- ❖ D<sup>a</sup> Ana Belén Fernández de la Monja
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Pilar Fernández Lozano
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> José Fernández Mesa
- ❖ D<sup>a</sup> Concepción Fernández-Manchón García
- ❖ D. Josep M<sup>a</sup> Ferrán i Torrent
- ❖ D<sup>a</sup> Natalia Figueruelo Fernández
- ❖ D. Luis Fuentes Afuera
- ❖ D<sup>a</sup> Cuqui Fuertes González
- ❖ D. José Ángel Gárate Martín
- ❖ D. Delfín García Barroso
- ❖ D. José Luis García Callejón
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Pilar García García
- ❖ D. Ángel García López
- ❖ D. Eutimio García Misol
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Nieves García Rivera
- ❖ D<sup>a</sup> María García Ruiz
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Dolores García-Maroto Fernández
- ❖ D<sup>a</sup> Inés Gil Jaurena
- ❖ D. Francisco Gómez Bueso
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Concepción Gómez Quiñones
- ❖ D<sup>a</sup> Mairena González Ballesteros
- ❖ D<sup>a</sup> Isabel González López
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Josefa González Mejía

- ❖ D<sup>a</sup> Teresa Gonzalo Gozalo
- ❖ D. José Francisco Guía Esteban
- ❖ D. Alfonso Hausmann Ilundain
- ❖ D. Andrés Hausmann Ilundain
- ❖ D. José Hernández Verdejo
- ❖ D<sup>a</sup> Soledad Huedo Escribano
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Eugenia Iriarte Uriarte
- ❖ D. Germán Isabel García
- ❖ D<sup>a</sup> Teresa Izquierdo Pérez
- ❖ D<sup>a</sup> Susana Jiménez Chicote
- ❖ D. Benito López Andrada
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Dolores López-Aranguren Marcos
- ❖ D<sup>a</sup> Cristina Manchado Aparicio
- ❖ D. Severino Manrique Cibrián
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Imelda Martín González
- ❖ D<sup>a</sup> Eva Martín Martínez
- ❖ D. Juan Ángel Martínez Belinchón
- ❖ D<sup>a</sup> Justina Martínez Cebrian
- ❖ D. Antonio Jesús Martínez Fernández
- ❖ D. Antonio Martínez Rodrigo
- ❖ D. Francisco Agustín Martínez Tejeda
- ❖ D<sup>a</sup> Nieves Martínez Ten
- ❖ D<sup>a</sup> Ana Martínez-Peñuela Vírveda
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> del Carmen Mesa Hernández
- ❖ D<sup>a</sup> Elena Miranda Zapico
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Soledad Molina Gómez
- ❖ D. José M<sup>a</sup> Morales Carmona
- ❖ D. Antonio Moreno Torres
- ❖ D<sup>a</sup> Pilar Muñoz Barco
- ❖ D. Felipe Muñoz González
- ❖ D. Julián Muñoz Hernández
- ❖ D<sup>a</sup> Rosa María Muro Borobio
- ❖ D. Eusebio Núñez Burranchón
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Beatriz Olmos Arribas
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Pilar Oreja Vicente
- ❖ D. David Ortiz Martín
- ❖ D. José Luis Pascual Arranz
- ❖ D<sup>a</sup> Carmen Pascual Gonzalez-Babé
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Teresa Pelayo Huertas

- ❖ D. Antonio Peleteiro Fernández
- ❖ D<sup>a</sup> Concepción Peligros Gómez
- ❖ D<sup>a</sup> Carmen Peñalba Arín
- ❖ D<sup>a</sup> Alicia Pereira Ruiz
- ❖ D<sup>a</sup> Elena Pérez Gutiérrez
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Rosario Pérez Molina
- ❖ D<sup>a</sup> Isabel Piñar Gallardo
- ❖ D. Julio Portales Polo
- ❖ D. Jonatan Pozo Serra
- ❖ D<sup>a</sup> Antonia Pradilla Ibáñez
- ❖ D. Francisco Puértolas Bandrés
- ❖ D<sup>a</sup> Ana María Ramírez Díaz
- ❖ D<sup>a</sup> Laura Ramírez Vázquez
- ❖ D. Isidro Regañías Cuesta
- ❖ D. Avelino Revilla Cuñado
- ❖ D. Roberto Rey Mantilla
- ❖ D<sup>a</sup> Nuria Riopérez Losada
- ❖ D<sup>a</sup> Alicia Rivera Otero
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Jesús Rodríguez Fernández
- ❖ D. Manuel Rodríguez Martín
- ❖ D. Virgilio Rojo Cerezo
- ❖ D. Marco Antonio Romero Buezas
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Isabel Romero Casares
- ❖ D. Antonio Romero Moraleja
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Teresa Ruano García
- ❖ D<sup>a</sup> Carmen Saiz Mateo
- ❖ D<sup>a</sup> Lucía Sala Silveira
- ❖ D. Leandro Sánchez Moreno
- ❖ D<sup>a</sup> Gema Santamaría Hernández
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Dolores Serrán Moreno
- ❖ D<sup>a</sup> Lucía Silva Parada
- ❖ D. Rufino Soriano Tena
- ❖ D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Begoña Suárez Suárez
- ❖ D. Adolfo Torrecilla Molinuevo
- ❖ D. Ángel Trascasa Temiño
- ❖ D. Fernando Valcárcel Villar
- ❖ D. José M<sup>a</sup> Velázquez Andrés
- ❖ D<sup>a</sup> Amaya Villanueva Solana
- ❖ D<sup>a</sup> Teresa Xivillé Domenech

ISBN 84-369-3698-1



9 788436 936988



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE