

# POLÍTICAS AUTONÓMICAS DE INTEGRACIÓN DE INMIGRANTES: LA EDUCACIÓN

«*Autonomic Policies on Immigrants' Integration:  
education*»

*Antidio Martínez de Lizarrondo Artola\**

## **RESUMEN**

La importancia de la Educación en los planes autonómicos de integración de inmigrantes se refleja en que es el eje, junto con los Servicios Sociales, sobre el que se ha centrado el desarrollo de estos documentos. En este artículo se muestra que las políticas autonómicas emprendidas en este ámbito muestran coincidencias y notables diferencias. Bajo el concepto de interculturalidad se desarrollan todo tipo de políticas, en ocasiones con un énfasis excesivo en las diferencias culturales, en otras con matices asimilacionistas y, la mayoría de las veces, con una falta de recursos con los que procuran llevarlas a cabo. Por ello, las pretensiones interculturales en el ámbito de la inmigración en las comunidades autónomas son hasta el momento más una cuestión teórica que un hecho concreto.

**PALABRAS CLAVE:** integración, inmigrantes, política educativa, comunidades autónomas.

## **ABSTRACT**

The relevance of Education in the autonomic plans of immigrants' integration is displayed in the fact that it is the axis, together with the Social Services, in which these documents have been vertebrated. This article reveals that the autonomic policies developed have similarities and differences. Under the concept of interculturality several policies have been de-

---

\* Departamento de Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra.

## ***ESTUDIOS E INVESTIGACIONES***

---

veloped: sometimes with an excessive emphasis in cultural differences; other times with assimilationist nuances, and, most of the times, with a lack of resources to undertake them. That is the reason why, currently, the intercultural aims in the field of immigration in the autonomous communities are more a theoretical issue than a real fact.

**KEY WORDS:** Integration, immigrants, educative policy, Autonomous Communities.

## **INTRODUCCIÓN**

En el área de la educación se conjugan algunas de las cuestiones más peculiares que las comunidades autónomas han puesto en marcha para atender la llegada de personas inmigrantes. El tema educativo ha sido junto con los Servicios Sociales la piedra angular de las acciones autonómicas desarrolladas hasta ahora en la atención a los inmigrantes<sup>1</sup>.

Un hecho significativo es que de las comunidades que contaban con un plan transversal de inmigración en 2005, cinco basaban sus acciones educativas en un plan sectorial aprobado anteriormente por sus Consejerías de Educación. Éstas son Andalucía (*Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante 2001-2004*), Canarias (*Plan Sur 2002-2006*), Castilla y León (*Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad 2004-2006*), Madrid (*Plan Regional de Compensación Educativa 2001-2003*) y Murcia (*Plan Regional de Solidaridad en Educación 2001-2003*).

El caso opuesto es Euskadi, que aprobó en 2004 su *Programa para la atención del alumnado inmigrante* para el periodo 2004-2006 a partir de las directrices del plan transversal (MARTÍNEZ DE LIZARRONDO, 2005a). Esto no quiere decir que las demás comunidades no planifiquen detalladamente las acciones educativas, sino que muestra que el tema educativo suele tomarse como el quid de toda política de integración y es la primera respuesta ofrecida. Por ejemplo, ninguna comunidad ha aprobado, con antela-

---

<sup>1</sup> Este artículo se basa en la Tesis Doctoral *Perspectiva comparada de las políticas de integración social para inmigrantes en las CCAA. Periodo 2000-2005*, dirigida por Miguel Larraga y leída por el autor el 30 de mayo de 2008. Esta Tesis analiza las políticas que sobre este particular desarrollan Andalucía, Aragón, Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco.

ción a su plan transversal, un plan sectorial para inmigrantes en otra área que no sea Educación.

## **1. LA RESPUESTA INICIAL ANTE LA PRESENCIA DEL ALUMNADO EXTRANJERO**

A partir del curso 1999-2000 se evidencia el incremento de la inmigración en España. En el ámbito educativo el elemento clave es la tasa de alumnado inmigrante, que ha desbordado las previsiones. En el curso 2004/05 Baleares lideró por primera vez el porcentaje de alumnado extranjero, con un 11,6%. El resto de autonomías que superaba la media nacional, situada en el 6,6% ese curso, eran Madrid, La Rioja, Murcia, Navarra, Comunidad Valenciana, Cataluña, Canarias y Aragón.

Todas las comunidades afirman haber incrementado los recursos humanos y materiales en los centros con mayor presencia de inmigrantes. En general ha sido así, aunque el grado de compromiso diverge mucho, quizás de manera proporcional al grado de satisfacción medio que cada autonomía tiene respecto al desarrollo del sistema educativo y al nivel de autoexigencia marcado.

Lo cierto es que la demanda de los profesionales docentes es numerosa y da la impresión de que las Consejerías son reacias a otorgar todos los recursos demandados. Uno de ellos son los  *cursos de formación para el profesorado* . Todas las comunidades los han impulsado, ya que son fundamentales para un buen tratamiento del fenómeno migratorio en las aulas. Aunque la casuística es enorme, podemos señalar que en tres autonomías se han dado ciertas disfunciones. En Baleares, Madrid y Murcia los cursos han sido minoritarios en comparación con la demanda y el volumen de inmigrantes. En ocasiones, y de manera más acusada en Madrid y Murcia, sólo se han fomentado para los docentes de centros con actuaciones de compensación educativa.

Por el contrario, Aragón destaca en este terreno con iniciativas como los cursos multidisciplinares para profesionales de distintos departamentos o con la designación en los centros de una persona que dinamice y coordine este tipo de programas de formación. Pese a ello no hay que olvidar que sólo

## *ESTUDIOS E INVESTIGACIONES*

---

ha llevado a cabo parte de lo planteado, dejando en el tintero otras acciones interesantes como la creación de Seminarios Regionales Permanentes para el profesorado que se ocupa de la enseñanza de la lengua de acogida.

La mayoría de las comunidades ha tratado el *asesoramiento inicial a padres y madres inmigrantes* mediante la publicación de guías de escolarización en distintos idiomas, para informar sobre el sistema educativo y los recursos, como en Andalucía, Aragón, Baleares y País Vasco. En Baleares, destaca por su excepcionalidad la instauración de unas oficinas para ofrecer información a inmigrantes sobre el proceso de matriculación y el acceso a ayudas.

Una cuestión polémica porque a veces lleva aparejada una errónea atribución de conocimientos es *la adscripción del inmigrante a la compensación educativa*. En Baleares, Madrid y Murcia se contemplaba esta analogía, si bien Madrid es quien más ha tendido a incluir al alumnado inmigrante en este programa. En principio, esta compensación se dirige al alumnado con deficientes condiciones de escolarización y/o lingüísticas y está muy unida a las incorporaciones tardías. Estos programas, que consisten en determinadas materias y terapias pedagógicas, tienen un elemento distintivo, ya que en ocasiones se imparten de manera separada al resto de la clase.

En Madrid se ha tratado por norma a casi toda la población inmigrante como si tuviera necesidad de compensación y esto es un hecho discutible. Su inclusión estaba reflejada en el *Plan Regional de Compensación Educativa*, documento donde el colectivo inmigrante era el destinatario de la mayoría de estas acciones y cuyo nombre ya intuye sus preferencias.

Por el contrario, en Cataluña y Baleares la inclusión por razones idiomáticas en estos programas es debida a su idiosincrasia lingüística, dado que el catalán es la lengua vehicular. En el País Vasco es el centro educativo quien dictamina su inclusión y no tiene tanta importancia el desconocimiento del vascuence. Aun así, una Orden de 1998, aún vigente, ubica a esta población dentro del alumnado con especiales dificultades de adaptación escolar o que se encuentra en situación social o cultural desfavorecida.

Andalucía y Canarias se situarían en un grado intermedio, quizás por debajo de las citadas, pero con una mayor tendencia que Aragón y Navarra a incluir al alumnado inmigrante en la compensación educativa. Estas dos últimas comunidades tienen directrices para no utilizar la compensación de

modo generalizado. Aunque existen profesores y aulas de apoyo para el idioma, su uso debe ser razonado y procuran reintegrar lo más pronto posible al alumnado inmigrante a su aula inicial.

**CUADRO 1: Actuación inicial de las CCAA ante la presencia de alumnado extranjero**

Comunidad Autónoma	Adscripción a programas de compensación educativa	Protocolos de acogida	Protocolos de colegios y servicios sociales
Andalucía	▣	–	–
Aragón	□	■	–
Baleares	▣	■	■
Canarias	▣	▣	–
Cataluña	▣	▣	□
Madrid	■	□	□
Murcia	■	–	■
Navarra	□	■	▣
País Vasco	▣	■	▣

Fuente: Elaboración propia

■: Desarrollo efectivo    ▣: De grado intermedio    □: Escaso    –: Nulo/No

Una medida relevante que ayuda a una adecuada escolarización del alumnado inmigrante es *establecer protocolos de acogida en el centro*. Aragón, Baleares, Canarias, Navarra y País Vasco son quienes más han avanzado en este aspecto. En Canarias se estructuró la acogida, sobre todo para niveles de ESO, mediante los Planes de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural, mientras que en Aragón y Baleares son los centros o las Asociaciones de Padres de Alumnos quienes lideran su puesta en marcha.

El País Vasco y Navarra sirven de ejemplo en este tema. Navarra promovió a partir del curso 2004-05 un bloque de medidas para hacer frente a disfunciones palpables respecto a la escolarización del alumnado inmigrante. El material elaborado para orientar a los centros se basa en cuatro aspectos: el Plan de Atención a la Diversidad, implantado mayoritariamente; el Programa de Acogida, que recoge aspectos como la adscripción a la medida educativa apropiada y el acceso al currículo; la Guía informativa para el alumnado inmigrante; y los protocolos de evaluación inicial para Primaria y

## **ESTUDIOS E INVESTIGACIONES**

---

ESO de lengua y matemáticas, con el fin de comprobar el nivel del alumnado y ver si necesita ajustes.

En el País Vasco destaca el vínculo que se establece entre los centros educativos y los Planes Locales de Inmigración a través de la elaboración de un *Plan específico de acogida e integración*. Éste puede crearse en zonas con un elevado número de inmigrantes y, gestionado por una comisión específica en el marco de la Comisión de Escolarización, interviene con tres estrategias: colaborar con otros departamentos y Administraciones teniendo en cuenta los Planes Locales, optimizar los recursos equitativamente en cada centro y organizar la acogida del alumnado en función de las circunstancias del centro.

Por otra parte, en algunas comunidades se ha producido la instauración de *protocolos y pautas de colaboración entre los centros educativos y los Servicios Sociales*. Aunque ya existían para el resto de la población, Baleares, Cataluña, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco han pretendido reforzar la interconexión entre ambas áreas para inmigrantes. En la mayoría, salvo Baleares y País Vasco, esta colaboración no se fomentó desde el plan transversal de inmigración, sino que fueron los propios profesionales quienes propiciaron estas relaciones, ante la demanda de recursos por parte de las familias inmigrantes.

Baleares es quien más claramente ha vinculado ambos ámbitos, tanto a través de la mediación intercultural y las oficinas de asesoramiento —que han actuado como centros de información y derivación hacia los Servicios Sociales— como en el circuito de actuación destinado a la prevención del absentismo escolar. En los núcleos con notable inmigración, los Servicios Sociales han formalizado pautas de colaboración con los colegios. De esta forma, en ocasiones ha arbitrado sistemas de transporte para facilitar la escolarización y en Secundaria ha instalado un/a trabajador/a social en cada instituto para enfatizar la intervención desde un punto de vista integral.

En este punto debemos resaltar dos experiencias que han obtenido aceptables resultados en Navarra. Por una parte, la implantación de las Comisiones Locales de Escolarización, que cuentan con la participación de los Servicios Sociales y que se basan en la distribución del alumnado entre todos los centros, independientemente de que sean públicos o concertados. En segundo lugar, destaca una iniciativa promovida por la UNESCO para la inte-

gración de inmigrantes en dos centros de Pamplona y en tres pueblos navarros. Esta experiencia fue considerada muy positiva porque establecía tres conexiones inusuales: la del profesorado con los profesionales sociales de la zona; la de la enseñanza obligatoria con la superior; y finalmente, la de Navarra con la región francesa de Aquitania.

## **1.2 La incorporación de alumnado tardía o con necesidades especiales**

En el Cuadro 2 señalamos algunas cuestiones esenciales para entender cómo atienden las comunidades la llegada del alumnado y qué ofrecen ante determinados retos en este terreno. Un tema clave para lograr no sólo la integración del alumnado inmigrante, sino para generar cohesión social es cómo se produce la adaptación a la red educativa del alumnado que se incorpora tardíamente o con necesidades lingüísticas y/o curriculares.

Blanco Puga (2002) señala los tres modelos más frecuentes: 1) Clases dentro del horario escolar de forma separada del grupo, con el inconveniente de que la separación puede prolongarse por la carencia de recursos. 2) Refuerzo del profesorado en el aula, sin separar al alumnado, ya que su grupo es el mejor entorno para el aprendizaje, aunque suele conllevar una excesiva concentración de alumnos para rentabilizar esfuerzos y recursos. 3) Periodo de inmersión aparte hasta adquirir los conocimientos precisos para su incorporación a una clase normalizada, aunque el alumnado se puede sentir separado de la escuela. El primer y el tercer modelo están implantados con variaciones en casi toda la geografía española, mientras que el segundo se utiliza sobre todo en Canarias, Navarra y País Vasco.

Este recurso, cuya duración media es de unos tres meses, se ha convertido en algunas comunidades en el símbolo de su apuesta por la integración de inmigrantes. Sin embargo, este hecho no deja de ser contradictorio con la indefinición y la palpable falta de recursos que tienen en este ámbito la mayoría de las autonomías. Una cuestión generalizada en toda España es que sin el esfuerzo realizado por el profesorado, el resultado de muchas de estas «aulas especiales» sería un rotundo fracaso. No obstante, su concienciación y predisposición ha hecho que en algunas autonomías, como Madrid y Murcia, se reoriente su puesta en práctica. Así, este cambio facilita que no se desarrolle

## **ESTUDIOS E INVESTIGACIONES**

---

con el tiempo un aislamiento del alumnado inmigrante y que tan pronto como sea posible se le reintegre a su aula de referencia.

La adaptación del alumnado que se incorpora tardíamente o llega con necesidades lingüísticas y/o curriculares se centra en Secundaria. Sin embargo, hay autonomías, como Aragón y País Vasco, que también la desarrollan en Primaria, aunque en su último ciclo. Otra pequeña diferencia se da en los contenidos. Las comunidades que hacen hincapié en el refuerzo exclusivo del castellano postergan la relación con el resto de la clase hasta que no se tiene un conocimiento aceptable de la lengua. Por el contrario, en las comunidades que pretenden que el alumno funcione cuanto antes lo más autónomamente posible, se cursan con el grupo de referencia otras asignaturas, como Educación Física o Música.

Los parámetros para aprender la lengua de acogida se encaminan más a tener una competencia básica que a aprenderla como tal. Éste es el caso de Aragón, cuya apuesta por experiencias similares a las «comunidades de aprendizaje» tiene evidentes riesgos, aunque menores posiblemente que los que implantan de forma estricta la compensación y no atienden las necesidades específicas del alumnado.

El déficit idiomático se palia mediante cursos intensivos sólo de español en Navarra y preferentemente de español en Euskadi, aunque en esta comunidad se va priorizando también la enseñanza del euskera. Sin embargo, las otras dos comunidades bilingües analizadas centran la inmersión lingüística en el catalán al ser su idioma vehicular. Baleares es la única que tiene señalados los *picos* en los que se producen las incorporaciones tardías, que suelen coincidir con finales de periodos vacacionales o turísticos, por lo que ya se prevé desde el inicio del curso el aumento puntual de la demanda de estos programas.

La metodología utilizada en Cataluña para atender las necesidades del alumnado recién llegado se ha basado en los Talleres de Adaptación Escolar, centrados en la adecuación del currículum. Su peculiaridad es que podían durar todo el curso y que la inmersión se realizaba en horario extraescolar. Dados los tibios resultados, este método se amplió en el curso 2004/05 con el *Plan para la Lengua y la Cohesión Social*. Este Plan conlleva la implantación de «aulas de acogida» en centros con una tasa de inmigrantes en torno al 15%. Las comunidades en donde este tipo de dispositivos han despertado una

mayor polémica han sido Madrid y Murcia. En las «aulas enlace» de Madrid se permanece durante seis meses aprendiendo español y matemáticas, aunque Música, Educación Física o Plástica se estudian con el aula de referencia. Estas aulas cumplen su cometido para que el alumnado supere las carencias curriculares, pero no se ubican en los colegios con mayor tasa de inmigrantes, sino en escuelas concertadas, que cuentan así con un recurso educativo extra. En este sentido, la distribución discrecional durante el curso 2004/05 incidía en que las «aulas enlace» de los centros concertados fueran casi tantas como las de los centros públicos.

**CUADRO 2: Respuesta de las CCAA ante diversos retos en el sistema educativo**

<i>Comunidad Autónoma</i>	<i>Tratamiento ante el déficit idiomático y/o curricular</i>	<i>Funcionamiento de las aulas especiales para recuperación idiomática y/o curricular</i>	<i>Medidas para evitar la concentración en centros públicos</i>
Andalucía	Aulas Temporales de Adaptación Lingüística	Itinerantes. Se fomenta el castellano en un aula aparte. Duran unos tres meses	Reducción de la ratio por aula en donde haya alumnado inmigrante
Aragón	Grupos flexibles	Se da en aula aparte el castellano, pero se juntan para algunas asignaturas. Duran tres meses.	Reserva de 4 plazas para inmigrantes por centro
Baleares	Talleres de lengua y cultura	Se fomenta el catalán durante unos dos meses en aulas aparte	Se fomenta la escolarización con comisiones zonales.
Canarias	Aulas de apoyo idiomático	Se apoya y refuerza al profesorado en aula de referencia	Se preveían dos iniciativas que no se han cumplido
Cataluña	Talleres de Adaptación Escolar (TAES); Aulas de acogida	Los TAES podían durar todo el curso. Desde 2005 existen las <i>aulas</i> , para centros con tasa de inmigrantes alrededor del 15%	La reserva de dos plazas por centro no se aplica con la excusa de no sacar al inmigrante de su entorno
Madrid	Aulas de Compensación Educativa	En aula aparte el castellano y matemáticas. Duran seis meses, con doce alumnos/aula máximo	Se aumentó la ratio por aula y hay una reserva de tres plazas por clase
Murcia	Aulas de acogida	El alumnado puede permanecer en ellas más de un curso escolar	Reserva de seis plazas por centro y comisiones de escolarización

**ESTUDIOS E INVESTIGACIONES**

<i>Comunidad Autónoma</i>	<i>Tratamiento ante el déficit idiomático y/o curricular</i>	<i>Funcionamiento de las aulas especiales para recuperación idiomática y/o curricular</i>	<i>Medidas para evitar la concentración en centros públicos</i>
Navarra	Aulas de inmersión	3 días a la semana durante cuatro meses. Sólo castellano.	Comisiones de Escolarización
País Vasco	Aula específica	Duran tres meses y son horas diarias, sobre todo castellano	Comisiones de Escolarización

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, Murcia es una de las comunidades que mayor apoyo ha dado a sus «aulas de acogida». Estas aulas se habilitan una por centro y se sitúan en las localidades con mayor tasa de inmigrantes. Su estructura se basa en tres niveles. En el primero el alumnado con déficit de castellano permanece un trimestre. Si tras ese periodo aprende el suficiente español se incorpora a la clase, pero si no posee un grado adecuado pasa al segundo nivel, donde permanece todo el curso junto a inmigrantes en circunstancias similares. Aun así, cabe la posibilidad de recibir junto al aula de referencia ciertas horas y asignaturas en las que el idioma no les suponga un obstáculo. Si pasado el curso el niño o niña continúa teniendo dificultades con el idioma, el siguiente año seguirá en el aula de acogida, pero incorporándose progresivamente a la clase normalizada.

### **1.3 La concentración en los centros públicos**

En el Cuadro 2, ligado a las incorporaciones tardías y al esfuerzo del profesorado para resolver los problemas específicos del alumnado inmigrante, se observa también que en la mayoría de las comunidades aparece la otra gran cuestión del sistema educativo: la concentración en los centros públicos del alumnado inmigrante.

La adscripción de este alumnado a un centro puede derivar en segregación espacial. Así, cada vez hay más casos de padres y madres de alumnado autóctono que evitan colegios con notable presencia de inmigrantes y matriculan a sus hijos en otros centros donde su presencia es menos numerosa. En este sentido, los centros concertados hacen habitualmente lo posible por no acoger a alumnado inmigrante. Además, a menudo los inmigrantes se instalan en las zonas más populares, donde suele haber menos centros concerta-

dos y por ello es más difícil una hipotética redistribución debido a la lejanía del hogar.

En el periodo 2000-2005 la tasa de alumnado extranjero en centros públicos en España se incrementó levemente y pasó del 77,7% al 81,6%, mientras que la del alumnado total escolarizado en esos centros se situó en 2005 en el 67,5%. En la mayoría de regiones la tasa de alumnado extranjero en centros públicos ha aumentado y sólo ha disminuido este porcentaje en Asturias, Castilla y León, País Vasco —que mantiene la proporción más baja— y La Rioja. En el otro extremo, si exceptuamos a Ceuta y Melilla, quien lidera esta clasificación es Extremadura, que ostenta un índice del 91,4% de inmigrantes en centros públicos.

Dadas las implicaciones que tiene para todo el sistema educativo, buscar la escolarización equitativa entre los centros escolares públicos y concertados debiera ser una premisa básica, pero en la práctica no es así. Andalucía, por ejemplo, únicamente previó la disminución del ratio establecido con carácter general en aquellos centros que escolarizaban a alumnado inmigrante. Esto puede suponer la reducción temporal del alumnado en un aula, pero no el ratio de inmigrantes por aula.

Aragón, Canarias, Cataluña y Murcia previeron iniciativas en este ámbito, pero apenas las han puesto en práctica, debido a que se ha primado la libertad de elección de padres y madres. De este modo, en Aragón se promulgó una reserva mínima de cuatro plazas para inmigrantes en todos los centros sostenidos con fondos públicos, pero como se deja al albur la elección del centro, esta reserva no se cumple. Por ello, la concentración no sólo afecta particularmente a la red pública, sino que además se acentúa en determinados centros, hecho que también ocurre en otras partes de España.

Baleares, Madrid y Navarra, que han implantado acciones para evitar este tipo de concentración, no han logrado hasta el momento su objetivo, salvo el País Vasco y sólo ligeramente. La principal iniciativa, junto al establecimiento de ratios mínimos por centro y/o aula, son las Comisiones de Escolarización, cuya finalidad es ofrecer información sobre las opciones de matrícula, canalizar la demanda y orientarla hacia un reparto lo más equitativo posible, con la anuencia de padres y madres.

## **ESTUDIOS E INVESTIGACIONES**

---

En Baleares las Comisiones son zonales, pero no obligan el traslado a un centro, aunque éste se corresponda con su zona de residencia. Por su parte, Madrid autorizó un aumento de la ratio por aula en momentos excepcionales y determinó una reserva de tres plazas por clase en los cursos que dan acceso a un ciclo, unido a la labor de las Comisiones de Escolarización. En Navarra estas Comisiones se impulsaron desde el curso 2004-05, al mismo tiempo que la reserva de dos plazas para inmigrantes en todos los grupos de Educación Infantil y 1º de ESO. Para que la matriculación no le supusiera un gasto añadido a la familia, cada Ayuntamiento debía abonar la diferencia que resulta de hacerla en un centro concertado y uno público. Sin embargo, estas Comisiones no terminan de funcionar y sólo la ciudad de Estella-Lizarra ha puesto en marcha con éxito esta iniciativa.

En Euskadi estas Comisiones fueron polémicas, ya que proponían un centro y orientaban al mismo tiempo hacia un modelo lingüístico determinado, dentro de la estructura de tres modelos de enseñanza.<sup>2</sup> Así, una circular del Gobierno Vasco con instrucciones para regular la escolarización del alumnado inmigrante fuera del plazo ordinario fue denunciada por UGT y CCOO. La razón fue que trataba como inmigrantes a alumnos/as españoles, ya que consideraba inmigrante a «*aquel que proveniente de un sistema escolar distinto se incorpora al Sistema Educativo Vasco*» (El Mundo, 30 de octubre de 2003).

Posteriormente, el Tribunal Superior de Justicia del País Vasco dio la razón a los demandantes, pero ya se habían dictado los criterios para orientar Infantil y Primaria hacia los modelos predominantes —el B y el D-. No obstante, la decisión para la matriculación en un centro y modelo siempre es potestad de las familias. Por ello, en la práctica el alumnado inmigrante se inscribe en el País Vasco en el modelo A y, además, en los colegios públicos.

## **2. LA MEDIACIÓN INERCULTURAL Y LAS LENGUAS DE ORIGEN**

Dos temas relevantes relacionados con la práctica de la interculturalidad son la mediación y el aprendizaje de las lenguas de origen. Sin embargo,

---

<sup>2</sup> En el modelo A todas las asignaturas se imparten en castellano excepto euskera; en el B hay asignaturas en euskera y castellano, mientras que en el D todas las asignaturas se dan en euskera, salvo el castellano.

existen grandes diferencias en la manera de potenciarlas, ya que aunque la mayoría de las comunidades ha apoyado la articulación de servicios de mediación intercultural, la promoción de las lenguas de origen apenas se ha promovido. Este hecho pone de manifiesto que la implicación institucional en la integración de inmigrantes en la sociedad es aún débil en la protección y promoción de las pautas culturales de origen.

La mediación intercultural se está convirtiendo en una cuestión básica en el entramado autonómico, aunque son generalmente entes locales y ONG quienes la promueven. A menudo la mediación es un recurso ligado al ámbito estrictamente educativo, pero en algunas comunidades, sobre todo en las que más han avanzado en su desarrollo, ha trascendido a otras áreas. En cualquier caso, hay que distinguirla de un servicio de traducción, que en ocasiones y erróneamente se identifica con la mediación.

Los servicios de traducción sólo se han implantado en Cataluña, Madrid y País Vasco. Éstos funcionan en general de manera correcta, aunque como instrumento específico en la materia destaca el SETI de Madrid. En Aragón y Murcia hay experiencias parciales. En el primer caso promovido por la Casa de las Culturas, mientras que el resto de las comunidades dejan habitualmente a las entidades sociales que carguen con esa responsabilidad.

La comunidad pionera en mediación intercultural ha sido Madrid. La Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración (EMSI) que gestiona Cruz Roja se basó en el Servicio de Mediación Social Intercultural (SEMSI), recurso que el Ayuntamiento de Madrid creó en 1997. En la capital esta figura se ha ligado estrechamente a los Servicios Sociales y de hecho está implantada en los Centros de Servicios Sociales. Desde 2004 este Ayuntamiento ha potenciado la mediación intercultural agregando dos dispositivos. Por una parte, la mediación vecinal para prevenir conflictos y hechos racistas, así como para promover la coordinación de movimientos asociativos de cada barrio. Y por otra, la dinamización en los parques, para paliar los problemas ocasionados por la concentración de personas sudamericanas en estos espacios.

Excepto Canarias y Navarra, el resto de las comunidades ha estructurado servicios de mediación, aunque existen diferencias. La labor de las Administraciones locales es más notable en Andalucía, Baleares y Cataluña, mientras que en Aragón, Murcia y Euskadi las entidades sociales tienen un rol más relevante. En Andalucía los servicios de mediación se extienden a casi

## ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

---

todas las áreas y en función de qué Ayuntamiento o Consejería los financian adquieren un mayor grado de especialización.

En Baleares los Ayuntamientos solicitan las subvenciones establecidas para la puesta en marcha de los servicios de mediación al Instituto Balear de Asuntos Sociales y a la Consejería de Educación. Hasta el momento su desarrollo ha sido positivo. Por su parte, en Cataluña el ámbito local —la Diputación de Barcelona y el Ayuntamiento capitalino— es quien más ha apostado por esta vía. Ambos lo desarrollan a través de una ONG, quien a requerimiento de las distintas áreas concierta una cita para resolver el problema señalado.

El incremento del rol de las ONG en la prestación de este servicio se observa en Murcia, donde se han alzado críticas por su cada vez mayor implicación en los centros educativos. En Aragón este servicio tampoco está exento de polémica. A pesar de que se impulsó un programa de formación de mediadores, cuando éste finalizó se contrató a cuatro personas externas para poner en marcha esta herramienta con el nombre de SAMI. Por su parte, Euskadi es la última en establecer este servicio, con una línea similar a la de Madrid. Su dispositivo es el Centro Coordinador de Iniciativas Comunitarias en Mediación y Educación Intercultural *Biltzen*. Este programa está vinculado a la Red Pública de Acogida y es gestionado por un equipo de trabajo formado esencialmente por inmigrantes.

Al igual que las otras comunidades con organismos interculturales de apoyo, *Biltzen* se creó antes del Plan de inmigración vasco. El Centro de Animación y Documentación Intercultural de Murcia se creó en 2001, mientras que el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CA-REI) se implantó en 2002. Éste es posiblemente el programa *estrella* de Aragón en esta área, ya que realiza una encomiable labor de apoyo en temas didácticos y en materiales sobre diversidad cultural e informa y asesora sobre cualquier aspecto curricular del alumnado inmigrante.

Las demás comunidades no han generado este tipo de centros. La única que lo hizo y no lo llevó a cabo fue Madrid, quien aplazó *sine die* su Instituto Madrileño de Apoyo y Documentación Intercultural. En cambio, aprobó un Servicio de Atención a la Diversidad que desarrolla acciones en materia de inmigración y en compensación educativa, así como otros dos dispositivos específicos: el Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario y el Servicio de

Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante, que da soporte en caso de incorporación tardía y en cuestiones sobre educación intercultural y enseñanza del español como segunda lengua.

Un punto relevante desde una perspectiva intercultural es la *inclusión en el currículo de la diversidad cultural*. Todas las comunidades afirman abarcar este elemento, pero son muy pocas las que se han esforzado en la materia y han trasladado esta cuestión al alumnado fehacientemente, sobre todo por la escasez de recursos materiales y/o humanos. Aragón, Canarias y Navarra han apostado desde 2004 de manera más clara por ofrecer recursos didácticos que refuerzan este tema.

Ante la falta de iniciativa gubernativa, los centros han optado por incluir en el currículo aspectos interculturales y han fomentado la formación de valores, pero no siempre metódicamente. En ocasiones, se han encontrado las causas de problemas que existían en las aulas mediante el trato con la población inmigrante, pero en otras se ha unido la educación intercultural al simple folklore, situación que es contraproducente.

La exclusión de la diversidad cultural en el currículo se pretende paliar a veces con la llamada «sensibilización en la comunidad educativa», que se basa a menudo en la planificación de actividades que suponen el encuentro entre el alumnado y los padres y madres de los niños con culturas presentes en el centro. La mayor desventaja de este tipo de actuaciones es que a veces surgen a raíz de algún conflicto, por lo que pierden cierto poder preventivo, sobre todo una vez que se han formado prejuicios u opiniones distorsionadas. Las novedades en este ámbito se han producido en el País Vasco —que publicó un Manifiesto a favor de la multiculturalidad y la integración del alumnado que fue acompañado de una declaración institucional— y en Murcia y Madrid.

Un aspecto ligado al intento de preservar otras culturas es el fomento de las lenguas de origen, aunque sin olvidar cuestiones como los menús escolares (casi todas las CCAA ofrecen dietas especiales en los menús de los colegios, dirigidos habitualmente al alumnado musulmán) o el tratamiento escolar de la religión, que fue polémico con la reforma que planteaba la LOCE. Pese a que casi todas las comunidades lo contemplan en sus planes de inmigración o en sus directrices internas de Educación, son pocas las que finalmente lo han impulsado. Por ello, son esencialmente las ONG quienes de manera voluntaria llevan a cabo acciones de apoyo y/o conservación de la

## *ESTUDIOS E INVESTIGACIONES*

---

lengua materna. Las razones por las que las distintas comunidades no han impulsado las lenguas de origen no se han hecho públicas. Aun así, existe un trasfondo de cierta reticencia hacia el fomento del árabe, que eufemísticamente es el idioma al que casi todo el mundo se refiere cuando se menciona el fomento de otras lenguas.

Euskadi ha planteado que desea ofertar en sus centros otras lenguas como el chino, aunque apenas las ha fomentado. Sin embargo, la configuración del alumnado extranjero hoy en día, con una gran cantidad de latinoamericanos, repercute en que en la mayoría de las comunidades el apoyo a la lengua de origen no sea prioritario. El alumnado latinoamericano suele tener un nivel de instrucción similar al de la población española, pero es obvio que la diferencia idiomática aparece con los procedentes de Europa del Este, África y Asia.

No obstante, el progresivo incremento del alumnado europeo no perteneciente a la UE en algunas comunidades —como Aragón, las dos Castillas, Madrid y La Rioja— repercutirá sin duda en que a corto plazo se tengan que desarrollar iniciativas en esta línea para los nacionales de esos países.

En algunas comunidades resulta curioso que los únicos cursos de lengua extranjera con apoyo gubernamental se destinen a personas de habla portuguesa (Aragón, Navarra, Castilla y León y Extremadura). Pese a ello, Madrid es la única que explícitamente la ha promovido desde su Plan de inmigración.

El programa más importante en este ámbito es el ELCO, que en España data de 1995 y que se dirige al alumnado portugués y marroquí. En principio fue concebido para favorecer el retorno, pero ahora se imparte por su importancia en el proceso de integración, tanto por la conservación de la lengua e identidad de origen como por su influencia a la hora de aprender una segunda lengua si se afianza la materna. Uno de sus rasgos es que el profesorado es nombrado y remunerado por los Gobiernos extranjeros, quienes intervienen en la elaboración de los materiales pedagógicos y, a diferencia de otros países, en España se imparte en horario extraescolar.

Madrid es una de las pocas comunidades que desarrolla acciones ELCO. Canarias y Cataluña lo incorporaron mediante un convenio con la Fundación Hassan II de Marruecos, aunque en Cataluña se ofrecía sólo por algunas entidades como actividad extraescolar en Primaria, ya que el convenio no fun-

cionó adecuadamente. En Aragón también se planteó la firma de algunos acuerdos con los países de origen para que sus Gobiernos enviaran profesores, pero la idea no fructificó.

### **3. OTROS RETOS PARA EL SISTEMA EDUCATIVO**

Hay otros retos que en nuestra opinión son básicos para el sistema educativo: la prevención activa del absentismo escolar de inmigrantes, la atención a la escolarización de determinados colectivos y las alternativas ocupacionales a la enseñanza obligatoria. En el siguiente cuadro vamos a mostrar las diferentes respuestas que desde cada comunidad se ofrece a estos retos.

En primer lugar, a excepción de Baleares, la prevención del absentismo escolar de inmigrantes ha sido un aspecto de escasa relevancia para las autonomías. Murcia y Madrid han desarrollado algunas iniciativas, pero Andalucía, Canarias, Aragón, Cataluña, Navarra y País Vasco no se han esmerado en este terreno. Por ejemplo, las cuatro últimas ni siquiera la mencionaban en sus documentos de planificación.

Baleares se impuso como meta principal evitar el absentismo escolar en la franja de 12 a 16 años. Por este motivo desarrolla tres tipos de protocolos: uno entre los centros educativos y los servicios sociales con reuniones de la comisión de valoración del absentismo que hay en cada municipio, otro específico sobre absentismo en Palma de Mallorca, así como un tercero que completa el profesorado para realizar un seguimiento mensual y obtener de este modo una información actualizada con vistas a mejorar la eficiencia en la actuación. Asimismo, se realiza un seguimiento del alumnado que pasa de Primaria a Secundaria con riesgo de caer en conductas absentistas y hay un control más particular para el colectivo magrebí, que tiene tendencia a abandonar los estudios una vez termina Primaria.

En otras comunidades también ha habido acuerdos para la prevención del absentismo en coordinación con los municipios, pero éstos han hecho menos hincapié que los de Baleares. Entre las iniciativas planteadas que no han tenido gran éxito destaca el intento de Andalucía por involucrar a padres y madres de inmigrantes en esta cuestión y los proyectos de Canarias, donde se han evidenciado muchos problemas para la escolarización del alumnado femenino de procedencia oriental.

**ESTUDIOS E INVESTIGACIONES**

En segundo término, la escolarización de determinados colectivos también ha sido motivo de atención especial. Exceptuando a Canarias, que aludía al colectivo de menores extranjeros/as no acompañados/as y a las mujeres inmigrantes, el principal colectivo que ha requerido la creación y/o adaptación de medidas ha sido el de hijos e hijas de trabajadores de temporada durante las épocas de campaña agrícola. En este aspecto Aragón, Murcia y Navarra han sido las tres comunidades que más se han implicado, Andalucía y Baleares en menor medida y a continuación el País Vasco.

Las comunidades que más se han comprometido con los/as hijos/as de temporeros lo han hecho porque en determinados momentos su presencia es intensa en ciertos núcleos, de forma que la escolarización es una acción paralela a otras intervenciones. En el País Vasco y en Andalucía destaca la labor de alguna Diputación, que en ocasiones ha suplido la falta de iniciativa del Gobierno autonómico. En una provincia con gran afluencia de estos trabajadores, Jaén, su Diputación destaca por la implantación de guarderías infantiles para temporeros, pero son utilizadas en gran medida por la población autóctona. Y en Euskadi la Diputación de Álava mantiene un Plan específico para el temporero, aunque el Gobierno Vasco tiene abierta una línea de ayudas a temporeros para, entre otros fines, atender las necesidades socioeducativas y de orientación de las personas inmigrantes extranjeras.

**CUADRO 3: Actuación ante diversas cuestiones en la escolarización de inmigrantes**

Comunidad Autónoma	Prevención del absentismo escolar	Atención a la escolarización de determinados colectivos	Alternativas a la enseñanza obligatoria
Andalucía	□	▣	□
Aragón	–	■	–
Baleares	■	▣	–
Canarias	□	□	□
Cataluña	–	–	–
Madrid	▣	–	□
Murcia	▣	■	–
Navarra	–	■	□
País Vasco	–	□	□

Fuente: Elaboración propia

■: Desarrollo efectivo    ▣: De grado intermedio    □: Escaso    –: Nulo/No

Una cuestión de menor relevancia, pero no por ello prescindible, es el fomento de *alternativas ocupacionales a la enseñanza obligatoria para inmigrantes*. Este asunto ha tenido un desarrollo muy irregular en las autonomías en donde se han planteado iniciativas, principalmente en Andalucía, Canarias, Madrid, Navarra y País Vasco. El fracaso escolar en la población inmigrante, donde un elevado número no llega a conseguir la ESO, supone que a partir de los 16 años una gran parte realice Programas de Garantía Social o de Formación Ocupacional si pretende incorporarse al mercado laboral. Hasta ahora no se ha podido establecer con éxito en ninguna comunidad una continuidad formativa para este tipo de jóvenes, bien por una escasez en la oferta de estos programas o porque la matriculación de inmigrantes y la finalización de estas alternativas ocupacionales se da en un grado mínimo.

Otro elemento estrechamente relacionado con el área laboral es la homologación de titulaciones obtenidas en los países de origen. En principio, sólo Canarias, Cataluña, Navarra y Euskadi prestaban atención a este reconocimiento académico. Los problemas burocráticos, dado que el Estado tiene la última palabra, han impedido que se avance en estas convalidaciones. En este terreno una iniciativa loable es la Oficina de Atención al Alumnado Extracomunitario de la Universidad Pública de Navarra, pionera en España junto a otra oficina similar de la Universidad Complutense de Madrid. Su fin es que las personas inmigrantes accedan a la Educación Superior continuando con sus estudios ya iniciados en Navarra o terminando los ciclos que comenzaron en sus países.

Por el contrario, *los programas de educación para adultos* se han apoyado por todas las comunidades. Quien ha puesto un mayor énfasis ha sido Andalucía, no sólo hacia los inmigrantes, sino para toda la población. Desde 2001 ha implementado Planes específicos para inmigrantes en los Centros de Adultos y ha priorizado sus Planes de Acción Comunitaria con entes locales que han coadyuvado a su desarrollo. Del resto de autonomías destaca Cataluña, donde el impulso del catalán no se había fomentado para inmigrantes adultos. La Generalitat decidió en 2004 aprobar un *Pla d'Acció Lingüística* para toda la población y ahora su integración lingüística se fomenta ofreciendo clases de catalán a toda persona que lo solicite y extendiendo su uso a todos los servicios de acogida de inmigrantes.

## **ESTUDIOS E INVESTIGACIONES**

---

Un aspecto que induce a la reflexión es que en Aragón y Navarra el número de personas inscritas en los distintos cursos, salvo los de alfabetización básica para la obtención del carné de conducir, ha descendido en los últimos años. Sin embargo, la inmigración ha crecido. Además, en Aragón es preciso constatar la existencia de instituciones como las Universidades Populares, que al igual que en Extremadura se caracterizan por su compromiso en la educación de adultos inmigrantes (MARTÍNEZ DE LIZARRONDO, 2005b).

Para finalizar este apartado debemos hacernos una pregunta de alcance: ¿la condición administrativa de cada inmigrante ha repercutido en su acceso al sistema educativo? Parece que no ha tenido una gran incidencia para el acceso a la Educación Infantil o a la formación educativa de adultos. Incluso Cataluña reglamentó el acceso al sistema mediante un Decreto para que no hubiera lugar a dudas. En ocasiones se han puesto trabas a la formación de adultos indocumentados, pero también se han sorteado estos impedimentos y pese a no estar inscritas, muchas personas asistían a los cursos y recibían los certificados de asistencia.

De igual modo, mayoritariamente se ha producido el acceso efectivo de 'sin papeles' a becas y/o ayudas para gratuidad en libros, transporte, comedor, etc. A través de la igualdad en los criterios de acceso para todos los servicios comprendidos en el sistema educativo, quien no tuviera su situación regularizada ha podido acceder a las prestaciones para cubrir las necesidades de sus hijos/as en casi todo el territorio. No obstante, se ha constatado de una manera fehaciente que han existido disfunciones en al menos tres autonomías: Baleares, Murcia y Castilla-La Mancha.

En Baleares la normativa favorecía su inclusión, pero en la práctica se dificultó su acceso desde la Consejería de Educación, de forma que CCOO llegó a presentar una queja ante el Defensor del Pueblo estatal. En la Región de Murcia, pese a que en su Plan se indicaba el incremento presupuestario para libros y becas de comedor, el alumnado inmigrante cuyos dos padres estaban en situación irregular no ha podido acceder a estas ayudas. Y lo mismo ocurre en Castilla-La Mancha, donde para acceder a las ayudas un requisito es aportar un número de cuenta bancaria y el NIE de ambos padres, lo cual es imposible si se encuentran en situación irregular (JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA, 2001).

### **3.1 Evaluación sintética de las políticas de integración**

En aspectos como la inversión en materia de educación, ligada al propio desarrollo del Estado de bienestar, se muestra que no hay una clara voluntad de corregir las deficiencias existentes. Y éstas, por otra parte, ya han sido detectadas. No parece lógico carecer de un modelo consistente y dejar las leyes en esta materia bajo la intervención de cada Gobierno. En lugar de asentar la norma en un consenso, los partidos modifican las leyes e incluso algunas comunidades manifiestan que no aplicarán leyes estatales. Sin embargo, para nosotros éste es un asunto tan o más relevante que la interculturalidad, pero al que no se le suele dar la suficiente importancia cuando se habla de la integración de inmigrantes.

El paso del tiempo corrobora que ofrecer a través del área de Educación una primera respuesta a la llegada de inmigrantes no implica que las medidas se desarrollen de la forma prevista ni de la manera más adecuada. Canarias y Andalucía han dado un impulso muy escaso a sus planes sectoriales; mientras que Madrid y Murcia muestran un mayor grado de ejecución, aunque acompañado de una ambivalencia en las iniciativas.

Madrid y Murcia son las que más se distinguen por su creación de dispositivos sólo para inmigrantes. A esto hay que añadir la adscripción *per se* de este alumnado a programas de compensación educativa y a la forma de trabajar de las «aulas de enlace» o «aulas de acogida», respectivamente. En este punto es preciso recordar que ambas comunidades tienen las tasas más elevadas de alumnado extracomunitario en España. En Madrid resalta la creación del Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario, el Servicio de Apoyo Itinerante a Alumnado Inmigrante, el Servicio de traductores e intérpretes y el Servicio de Mediación Intercultural; mientras que en Murcia, con un déficit de recursos más notorio, se observan rasgos segregacionistas en las limitaciones para las becas de transporte y comedor de los hijos e hijas de *sin papeles* y en el programa de atención a la diversidad.

Canarias y Andalucía, dos espacios de recepción de inmigración irregular, han incidido en los recursos de tipo genérico, más acentuados aún en el Archipiélago. En los centros educativos canarios, con notable presencia de inmigrantes, se ha fomentado el apoyo idiomático sin aulas intermedias que pueden generar segregacionismo, así como acciones genéricas como la mejora

## ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

---

de la Formación Profesional, el conocimiento de la lengua española y la educación de adultos. Y en Andalucía, aun destacando el escaso grado de ejecución de las acciones previstas, son reseñables las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, la mediación intercultural y la Educación de Adultos.

Cataluña y Euskadi son las únicas que aprobaron Planes sectoriales en materia educativa tras sus Planes de inmigración. En el primer caso fue necesario, ya que la inacción de la Generalitat incidió en que fueran los centros quienes respondieran al reto planteado. Los dos aspectos que mejor han funcionado en Cataluña han sido el apoyo al aprendizaje del catalán y la igualdad en los criterios de acceso para quien no tuviera su situación regularizada.

Por su parte, Euskadi destaca por ser *a priori* la comunidad que, junto con Baleares, más se acerca en la práctica a cierto «ideal intercultural». Posee al mismo tiempo la tasa más baja de concentración de inmigrantes en centros públicos, donde destaca la labor de las Comisiones de Escolarización, y una de las tasas más bajas de alumnado extranjero. Todo esto repercute en que la articulación de sus medidas conforma un modelo plural de intervención educativa, que aún no existe en el resto del país. Algunas acciones están unidas a la Red de Acogida, como el vínculo protocolizado entre los centros educativos, los Planes Locales de Inmigración y Servicios Sociales, aunque también desarrollan una labor positiva los servicios de mediación y traducción.

En Baleares subrayamos como actuaciones destacables por sus resultados positivos la mediación intercultural, el establecimiento de protocolos en los centros, la prevención del absentismo, la facilitación de los trámites para que todo el alumnado se escolarice y la contratación de profesores de apoyo para la enseñanza al alumnado inmigrante. Todo ello basándose en la normalización como forma de acceso a la educación y en un sistema que gira en torno a la lengua catalana. En este punto aparece un hecho destacable en las comunidades bilingües. Mientras que en unas el catalán es la lengua vehicular, en las que se habla el euskera éste no se ha apoyado de igual manera, y se ha promovido también el castellano —en Navarra de forma exclusiva—. No obstante, en Euskadi llegó a denunciarse que se orientaba al alumnado hacia modelos lingüísticos que hacen un especial énfasis en el aprendizaje de la lengua vasca. Quizás aquí radica la tendencia a utilizar en ocasiones la presencia de inmigrantes para potenciar determinados modelos políticos.

Finalmente, Navarra y Aragón han enfatizado los aspectos más normalizados en la atención a inmigrantes. De este modo, Navarra ha tenido problemas para actuar de una manera sincrónica con la demanda y ha tardado en ofrecer alternativas. A finales de 2004, con dos años de retraso, emprendió iniciativas que dan respuesta al retraso curricular con el que llega parte del alumnado inmigrante y fomentan su integración socioeducativa. Aunque evitar a toda costa la creación de servicios de mediación o traducción intuye un acercamiento a posturas alejadas del intercambio cultural. Aragón no ha llegado a tanto. Sus referentes son la constitución del CAREI, el modelo de «grupos flexibles» que integra al inmigrante en el aula desde el principio y el fomento de la formación transversal de inmigración para profesionales.

En definitiva, Baleares y Euskadi son las comunidades que en la práctica más se acercan a pautas teóricas de relación intercultural; Madrid y Murcia han desarrollado dispositivos que muestran el riesgo de tratar a la persona inmigrante como diferente y el resto de comunidades no se han preocupado excesivamente por este fenómeno, y tienen quizás una mayor tendencia hacia pautas asimilacionistas con la sociedad de acogida.

#### **4. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES**

Algunos elementos del sistema educativo se han convertido en cuestiones claves para el tratamiento de las necesidades de una persona inmigrante. La cuestión que simboliza todo este proceso se puede denominar como la falacia de la interculturalidad, que oculta a veces la propia (in)eficiencia del sistema educativo.

La *interculturalidad* es un concepto usado comúnmente en las ciencias sociales y que surgió en el ámbito de la educación. Pretende reflejar más una convivencia entre culturas que una simple coexistencia y procura lograr que personas de diferentes orígenes aprendan e interioricen bagajes, que les permitan desarrollar sus habilidades personales en un marco de respeto hacia los derechos de toda persona. En consecuencia, Besalú (1994: 115-128) muestra unos principios básicos en su gestión y aventura cómo no debe ser una educación intercultural basándose en la experiencia de otros países:

- No debe pretender la estricta asimilación del alumnado de origen inmigrante en nombre de una pretendida igualdad de oportunidades.

## *ESTUDIOS E INVESTIGACIONES*

---

- No hay que presentar a la cultura minoritaria como un objeto independiente de sus protagonistas y de los contextos en los que viven.
- No debe hacerse hincapié en los currículos educativos en folklorismos y estereotipos de las culturas de origen del alumnado inmigrante.
- No hay que crear clases especiales para este alumnado, teniendo que utilizarse un itinerario formativo común y en común.

Ahora bien, a través de la visualización de las iniciativas que se han puesto en marcha, se aprecia que en la práctica existe una gran indefinición en los objetivos. En ocasiones, se denominan como interculturales a algunos ejercicios de tendencia asimilatoria que incumplen estas recomendaciones generales. Con esto, no pretendemos señalar que algunos territorios están optando por modelos de integración de inspiración francesa, porque estas prácticas pueden ser un indicio, pero no son una prueba. Lo que pretendemos decir es que en muchas comunidades no se sabe bien qué se quiere conseguir y tampoco se tienen los medios y los recursos para lograrlo. Y de este modo, es muy difícil obtener un buen resultado.

De aquí proviene la actual falacia de la interculturalidad. Por un lado con su extensión hacia el resto de las áreas sociales, que la convierten en el ideario de la integración y ponen un énfasis excesivo en las diferencias culturales. Y también, en el ámbito educativo, donde en ocasiones no existen unos objetivos precisos o se carece de las herramientas necesarias para cumplirlos. Es cierto que el mayor número de iniciativas han surgido en el área educativa, pero también es verdad que existen grandes diferencias entre las distintas comunidades en la concepción de la interculturalidad y en los instrumentos con los que pretenden llevarla a cabo. Por ello, las pretensiones interculturales en el ámbito de la inmigración son hasta el momento más una cuestión teórico-discursiva que un hecho concreto.

En este tema se reitera la necesidad de intervenir en la educación. Esta pretensión forma parte de un imaginario que tacha a la escuela de no adecuarse a las demandas del alumnado inmigrante. Y aparece una paradoja, ya que se pretende intervenir en este ámbito, mientras que los aspectos sociales y económicos se dejan al albur del libre mercado. En este punto quizás se debiera abandonar ese culturalismo determinista y enfatizar la integración más allá de folklorismos. Paulatinamente se utilizan criterios que dicen optar

por el interculturalismo, pero no son políticas extendidas y, aunque con matices, la política cultural tiende a asimilar a la población de acogida. Por ejemplo, la posibilidad de aprender la lengua de origen es reducida —según la Ley 8/2000 existe la posibilidad de una enseñanza específica con respeto a su identidad cultural, pero luego se deja al arbitrio su inclusión en el currículo- y cuando se imparte a través del programa ELCO no se da con los mejores resultados.

Otra cuestión mucho menos abstracta y absolutamente esencial para el devenir de las personas inmigrantes es la propia eficiencia del sistema educativo español y, en este caso, autonómico. Año tras año aparecen estadísticas en las que se corrobora que el modelo educativo de este país se encuentra a la cola de la Unión Europea en resultados académicos, con un notable fracaso escolar. Bien es cierto que hay diferencias por comunidades autónomas, pero en general la eficiencia formativa y académica del sistema español no es, según las estadísticas, la más adecuada de Europa.

En este contexto autonómico, el área educativa se convierte en una forma de vislumbrar qué espera la sociedad de acogida de las personas inmigrantes y permite intuir el modelo ofrecido para su instalación. Por ello, en conexión con otras áreas, es la que de un modo más aproximado puede indicar cómo es la sociedad de acogida, cuál es su grado de cohesión y qué forma de interrelación existe entre la población inmigrante y la autóctona.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BESALÚ, X. (1994): Educación intercultural en Europa, *Documentación Social*, 97, pp. 115-128.
- BLANCO PUGA, M<sup>a</sup> R. (2002): Política educativa e inmigración: de las políticas a las prácticas, en C. CLAVIJO y M. AGUIRRE (eds.), *Políticas sociales y Estado de Bienestar en España: las migraciones*, pp. 307-343 (Madrid, Hogar del Empleo).
- EL MUNDO, 30 de octubre de 2003, *Educación exige a las escuelas que orienten a los 'inmigrantes' hacia los modelos B y D*.
- JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA-LA MANCHA, (2001): Orden de 1 de agosto de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la organización y funcionamiento de los comedores de los Centros Públicos de enseñanza no universitaria de Castilla-La Mancha, *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 89, pp. 9549-9559.

## ***ESTUDIOS E INVESTIGACIONES***

---

MARTÍNEZ DE LIZARRONDO, A. (2005a): Sueño o realidad: una evaluación externa del Plan Vasco de Inmigración, *Inguruak*, 41, pp. 57-86.

MARTÍNEZ DE LIZARRONDO, A. (2005b): El Plan Integral para la Inmigración en Aragón 2002-2004, *Revista Aragonesa de Administración Pública*, 26, pp. 325-352.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Estadísticas de la educación*, (<http://www.mec.es>).

## **PROFESIOGRAFÍA:**

### ***Antidio Martínez de Lizarrondo Artola***

Diplomado en Trabajo Social y Licenciado en Sociología en la Universidad Pública de Navarra. Recientemente ha defendido su Tesis Doctoral, con la calificación de Sobresaliente Cum Laude, titulada *Perspectiva comparada de las políticas de integración social para inmigrantes en las CCAA. Periodo 2000-2005*.

Ha presentado diversas Ponencias y comunicaciones sobre políticas de integración de inmigrantes en Congresos de tipo nacional e internacional, así como ha publicado sobre la misma materia en libros y revistas especializadas. Desde el año 2003 es miembro del Grupo ALTER de Investigación del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra, desde donde ha participado, coordinado y dirigido diversas investigaciones sobre inmigración.

Trabajador Social en el Equipo de Atención a la Infancia y Adolescencia (EAIA) del Ayuntamiento de Pamplona y Profesor Asociado de la asignatura «Diagnóstico social» en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra.

**Datos de contacto:** C/ Ochagavía 5, 2º A, Pamplona (Navarra). Teléfono de contacto: 616.096.990/ 948.074.492 e-mail: [antidio2003@yahoo.es](mailto:antidio2003@yahoo.es)

**Fecha de recepción:** 1 de septiembre de 2008

**Fecha de aceptación:** 2 de abril de 2009