

Perspectiva Pedagógica

N.º 1

**LA
INTERCULTURALIDAD
PEDAGÓGICA:
NUEVOS ENFOQUES,
NUEVAS PRÁCTICAS**

José Manuel Suárez Sandomingo (coord.)



Colección Perspectiva Pedagógica

Coordinador:

José Manuel Suárez Sandomingo. Presidente de la Asociación Profesional de Pedagogos e Pedagogas de Galicia.

Comité científico:

José Antonio Caride Gómez. Catedrático de Pedagogía Social. Universidade de Santiago de Compostela

Miguel Ángel Zabalza Beraza. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidade de Santiago de Compostela.

Xurxo Torres Santomé. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidade de A Coruña.

Elisa Jato Seijas. Profesora Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidade de Santiago de Compostela.

Xosé Manuel Cid Fernández. Profesor Titular de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa. Universidade de Vigo.

Mercedes Suárez Pazos. Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar. Universidade de Vigo.

Carme Pachón i Iglesias. Profesora Titular de Pedagogía de la Inadaptación Social. Universitat de Barcelona.

Camilo Ocampo Gómez. Inspector de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en Ourense.

© 2004 Editorial Axac

© 2004 José Manuel Suárez Sandomingo

José Manuel Suárez Sandomingo (coord.):

La interculturalidad pedagógica: Nuevos enfoques, nuevas prácticas

Lugo: Axac, 2004

Depósito Legal: LU-462-2004

ISBN: 84-933341-3-8

Diseño de la cubierta: Xulia Veiga Pérez

Imprime: Grafic-Lugo, S.L.

Edita: Editorial Axac, c/ García Abad, 13, 2º, E-27004 Lugo

editorialaxac@hotmail.com

Este libro no podrá ser reproducido, ni total ni parcialmente, sin permiso previo del editor. Quedan reservados todos los derechos.

Printed in Spain

LA INTERCULTURALIDAD PEDAGÓGICA:
NUEVOS ENFOQUES, NUEVAS PRÁCTICAS
José Manuel Suárez Sandomingo (coordinador)

ÍNDICE

Inmigración y educación en España: oportunidades y tensiones para un modelo social plural. Silvia Carrasco Pons

Introducción	11
1. El contexto: algunos datos básicos sobre inmigración y escolarización	12
2. Multiculturalidad, cambio social y cambio educativo en España	13
3. Educación y multiculturalidad: dificultades de reconocimiento e inclusión	16
4. Reforma educativa, contra-reforma educativa e inmigración: 1994-2004	19
Bibliografía	22

El juego de los prejuicios. Pablo Arcas Díaz

1. El fenómeno de la inmigración y su repercusión en la construcción de las sociedades poliétnicas	23
2. Algunas consideraciones sobre la repercusión de la inmigración en la escuela	24
3. Principios para el reconocimiento y promoción de la diversidad cultural	28
4. Estrategias pedagógicas para abordar la diversidad y favorecer la tolerancia: la lucha contra los prejuicios y los estereotipos en los discursos de la inmigración, la educación en derechos humanos y valores cívicos	30
5. Los prejuicios como obstáculos que impiden el reconocimiento de “otro” y generadores de discriminaciones injustas	32
6. Los discursos sobre la inmigración	33
7. De la realidad multicultural al proyecto intercultural	36
8. Los derechos humanos individuales universales como condición de posibilidad de una sociedad justa	37
Bibliografía	40

Estado actual de la integración escolar y social de jóvenes inmigrantes en España. José Manuel Suárez Sandomingo

Introducción	43
1. Los alumnos extranjeros ante el sistema educativo español	45
2. Marco legislativo educativo	46
3. Problemáticas escolares en torno a los alumnos inmigrantes	48
4. Actuaciones educativas con alumnos inmigrantes en algunas CC. AA.	50
4.1. Andalucía	50
4.2. Asturias	51
4.3. Canarias	51

4.4. Castilla - La Mancha	.51
4.5. Castilla y León	.52
4.6. Cataluña	.52
4.7. Galicia	.53
4.8. Madrid	.54
4.9. Navarra	.55
4.10. País Vasco	.56
4.11. Valencia	.57
5. Situación actual de los menores extranjeros no acompañados	.58
6. Marco legislativo de los menores no acompañados	.58
7. Otras situaciones particulares que afectan a los menores inmigrantes	.62
7.1. Menores no nacidos o nasciturus	.62
7.2. Menores en acogimiento temporal	.63
7.3. Menores en situación de asilo o de refugiado	.63
7.4. Menores apátridas	.63
8. Balance y expectativas	.64
Bibliografía	.65
Direcciones de Internet	.65
Legislación	.66

Prevención e intervención socioeducativa en colectivos con riesgo de exclusión social: formación, acción e investigación. Carme Panchón Iglesias

Introducción	.67
1. Descripción del programa	.69
2. Presupuesto	.72
3. Continuidad del programa agosto-diciembre de 2004	.73
4. Las personas destinatarias del programa agosto-diciembre de 2004	.74

Escolarización de inmigrantes: un enfoque integrador. Marina Álvarez Bustelo77

El trabajo de inserción con personas inmigradas. Elisenda Xifre Camps

1. La entidad EscalerConsop scl	.79
2. El Servicio de Promoción para la Ocupación	.80
3. El Trabajo de inserción con personas inmigradas	.80
3.1. Características del colectivo	.81
3.2. Principios de actuación	.81
3.3. El trabajo a partir del itinerario personalizado	.81
4. Principios metodológicos	.83
5. Objetivos de las tutorías	.83
6. El trabajo por competencias transversales	.83
7. Fases del proceso	.85

Implicacions da lexislación española para a Educación e inserción sociolaboral dos inmigrantes. Marga Blanco Lamarca

1. Evolución normativa	.89
------------------------	-----

2. A permanencia en España . . . . .	.91
3. Régime sancionador . . . . .	.93
4. Conclusión . . . . .	.94

Los acogimientos temporales de menores. Maribel Martín Muñoz

1. ¿Qué es Meniños? . . . . .	.95
2. Definición del programa de acogimientos temporales de menores . . . . .	.95
3. ¿Cómo se regula y dónde se ubica este programa . . . . .	.96
4. Destinatarios del programa . . . . .	.96
4.1. Familia acogedora . . . . .	.96
4.2. Familia biológica . . . . .	.97
4.3. Niño . . . . .	.97
5. ¿Quiénes pueden acoger? . . . . .	.97
6. Proceso en Meniños I . . . . .	.98
7. Proceso en Meniños II . . . . .	.98
8. Acogimientos realizados desde el inicio del programa 2002-2004 . . . . .	.98
9. Distintos finales del acogimiento desde el inicio del programa . . . . .	.99
10. Dificultades comunes en familias biológicas inmigrantes . . . . .	.99
11. Dificultades en la intervención con estas familias . . . . .	.100

Los apadrinamientos. Carmen Alonso Campaña

1. ¿Qué es el apadrinamiento? . . . . .	.101
2. Características de los niños apadrinados . . . . .	.101
3. Países donde FUNDAI apadrina . . . . .	.101
4. Funcionamiento del programa de apadrinamiento . . . . .	.101
4.1. ¿Puede visitar el padrino a su ahijado? . . . . .	.102
4.2. ¿Puede traer el padrino al niño? . . . . .	.102
5. Desarrollo del programa en la zona . . . . .	.102
6. Comunicación entre el proyecto y FUNDAI . . . . .	.102

La integración escolar de jóvenes inmigrantes ecuatorianos en España: una aproximación desde sus valores y actitudes. Juan Carlos Jaramillo Sevilla

Introducción . . . . .	.105
1. Belicismo de los jóvenes estudiantes ecuatorianos . . . . .	.107
2. Resultados de la Escala de Autoritarismo con formato tipo Likert . . . . .	.112
3. Conclusión y recomendaciones . . . . .	.114
Bibliografía . . . . .	.115

Prólogo

En el presente libro se reúnen diversos trabajos de autores de reconocido prestigio dentro de sus respectivos campos profesionales. Algunos de ellos ya han sido expuestos en las *I jornadas sobre interculturalidade: camiños sen fronteiras* organizadas por la *Asociación Profesional de Pedagogos e Pedagogas de Galicia (APEGA)* que han sido celebradas en Santiago de Compostela los días 29 y 30 de abril de 2004, mientras que otros son contribuciones expresamente redactadas para este volumen.

Desde una perspectiva pedagógica, el término “intercultural” no es uniforme, sino que reúne todo un espectro de conceptos diversos y hasta contradictorios como pueden ser justicia social y desigualdad cultural, respeto a las minorías y socialización normalizada, culturas diferentes y educación democrática, etc. Todo este bagaje hace de la interculturalidad pedagógica un concepto plural, que es inabordable desde de una sola postura. Por ello, en esta pequeña obra no tratamos de recoger una única fórmula de trabajo de la Pedagogía ante la interculturalidad sino diversos enfoques y contextos en los que los pedagogos pueden trabajar con diversos métodos aspectos de la interculturalidad.

En este recorrido, encontramos en primer lugar el interesante trabajo de la antropóloga educativa Silvia Carrasco, que se centra en ofrecer una panorámica de la realidad educativa en España y las tensiones que se están creando tanto por la cantidad como por la diversidad de los alumnos inmigrantes que están llegando a las aulas españolas. Surgen problemas que superan el marco de las relaciones educativas para conformar todo un fenómeno social. La autora propone algunas claves de trabajo desde las que poder reenfocar las cuestiones que entran en conflicto.

El segundo trabajo se debe a Pablo Arcas, quien analiza el concepto de la inmigración desde la perspectiva de los prejuicios que se levantan muchas veces tanto desde la sociedad, en general, como desde sus instituciones o desde los medios de comunicación. Para la eliminación de los estereotipos culturales subyacentes en las poblaciones autóctonas ante la problemática de los inmigrantes nos hace una interesante propuesta didáctica que denomina *el juego de los prejuicios*.

A continuación, José Manuel Suárez analiza el estado actual de la integración escolar social en España de los inmigrantes. Para ello, hace, en primer lugar, un recorrido por los textos legales aplicables en materia de educación en España al colectivo de alumnos inmigrantes, para luego dar una visión de los problemas cotidianos que la escuela les plantea para su integración; tras ello, pasa a analizar las actuaciones llevadas a cabo en esta materia por las diferentes Administraciones educativas de algunas de las comunidades autónomas. Al análisis escolar, le siguen el de la protección social a los menores no acompañados y el de

otras situaciones en las que los inmigrantes se pueden encontrar (no nacidos, en acogimiento temporal, en situación de asilo o de refugiado y apátridas), siguiendo para ello el mismo esquema expositivo (marco legal, problemática y soluciones aportadas).

La profesora Carme Panchón nos traslada a unas realidades diferentes de las de la sociedad normalizada al exponernos el trabajo que un colectivo de profesionales de la Pedagogía está desarrollando con internos de un centro penitenciario y de otro de salud mental de Nicaragua. Se trata de un trabajo que combina la investigación con la formación y la práctica en los más diversos niveles (internos, profesorado, profesionales de las instituciones, alumnado universitario, etc.), utilizando diversas metodologías con el único fin de conseguir la rehabilitación y reinserción social de los internos.

Marina Álvarez hace un breve informe sobre las incidencias que está provocando la inmigración en la escuela y cómo desde un ayuntamiento se está planteando esta nueva situación.

Elisenda Xifre relata el proceso metodológico llevado a cabo para insertar a las personas inmigrantes en el mundo laboral. En este análisis puntualiza desde las características del colectivo hasta los principios de actuación y las soluciones que se les exponen para determinar su inserción sociolaboral.

De los procesos legales, tanto laborales como educativos, se ocupa Marga Blanco. Con un lenguaje muy próximo, nos acerca a los vaivenes que se han producido en los últimos años en la aplicación de la legislación sobre inmigración en España.

También en el terreno de la práctica se mueve la exposición de Maribel Martín, que nos traslada a la ejecución de un programa de intervención con menores inmigrantes que se encuentran en situación de acogimiento temporal en España. Este programa, coordinado desde la fundación gallega Meniños, se realiza en Madrid bajo las normas dispuestas por aquella comunidad autónoma, aunque con una metodología preparada por la propia entidad.

Del tema de los apadrinamientos, como una forma de interculturalidad no mediaticada, se ocupa Carmen Alonso, de Fundai, una ONG que busca ayudar a los menores de los países en desarrollo pero sin que haya intercambios intrusivos que puedan repercutir negativamente en los niños/as y jóvenes. Es un modelo cada vez más utilizado para extraer a las poblaciones de países en desarrollo de la penuria económica pero sin incorporar elementos externos perjudiciales.

Por último, Juan Carlos Jaramillo se centra en las actitudes y valores de los jóvenes ecuatorianos, que parten de una idiosincrasia particular propiciada por un país multiétnico, multilingüístico y, en cierta forma, altamente belicista que hace que en ellos existan ideas contrarias a la tolerancia, al diálogo, a la legalidad internacional y a la paz.

En definitiva, este volumen nos aproxima a múltiples aspectos de la interculturalidad y a una diversidad de metodologías pedagógicas para tratarla. El debate está abierto, cada uno debe encontrar sus puntos de coherencia y de inflexión para poder hacer de nuestro entorno un lugar de convivencia tolerante en el que el intercambio sea fructífero tanto en lo personal como en lo profesional. A esto pueden ayudarnos estas reflexiones y prácticas, única meta a la que aspiran sus autores.

Inmigración y educación en España: oportunidades y tensiones para un modelo social plural

*Silvia Carrasco Pons*¹

INTRODUCCIÓN

Sin duda es algo común leer y oír que España se ha convertido en un país de inmigración a finales del siglo, invirtiendo su tendencia anterior a la emigración. Primero, fue el éxodo de exiliados y refugiados políticos hacia otros países europeos y hacia el continente americano después de la Guerra Civil; más tarde, el desplazamiento de cientos de trabajadores que huían de las míseras condiciones de vida del campo, en pleno período de autarquía franquista, hacia el norte industrializado que requería mano de obra. Pero esta visión es parcial y simplificadora. En primer lugar, las primeras zonas industriales que se habían desarrollado — Cataluña y el País Vasco— compartían las dinámicas y las características migratorias de los estados del centro y del norte de Europa: continuo desplazamiento de población del campo a la ciudad, y del sur, centro y este de la Península hacia el nordeste y el norte, y mayor complejidad cultural y lingüística de la estructura social, resuelta progresivamente entre procesos de mestizaje y asimilación. En segundo lugar, a estas diferencias internas, hay que sumar un fenómeno derivado en parte del turismo: la residencia permanente de ciudadanos extranjeros de países ricos en lugares privilegiados de todo el territorio español. Y aunque este fenómeno empezó como una opción vital minoritaria para pensionistas y jubilados, la realidad es que actualmente los residentes de estos orígenes son muchos más, pertenecen a todas las franjas de edad y participan de todos los servicios públicos del país. A ellos se suman en proporciones cada vez mayores los extranjeros procedentes de países pobres, que ya no consideran a España como un territorio de paso hacia el norte de Europa sino como el destino de sus proyectos migratorios. Sus hijos e hijas coinciden en las escuelas con el alumnado autóctono de un estado que ha experimentado un rápido proceso de modernización y que atraviesa serias dificultades para encontrar un modelo educativo democrático y eficiente.

El texto se divide en cuatro partes. Primero, revisamos algunos datos básicos y recientes sobre inmigración y escolarización, para seguir, en segundo lugar, con el

¹ Silvia Carrasco Pons es doctora en Antropología y profesora titular de Antropología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es responsable del *Grupo Elima*, que investiga sobre infancia, educación e inmigración, además de directora del Máster en Educación, Inmigración y Minorías. Ha sido investigadora invitada en universidades de EEUU, Gran Bretaña y América Latina. Entre sus publicaciones más recientes destacan: *Alumnat d'origen immigrant i minoritari a les escoles de Barcelona. Característiques socioculturals i concentració escolar*; “La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías culturales en España”, *Infància i immigració: entre els projectes dels adults i la realitat dels infants*. Es la representante española del seminario europeo *Multilingual and Multicultural Europe* de la *University of London*.

planteamiento crítico de la relación entre cambio social y cambio educativo en una tradición histórica problematizadora de la multiculturalidad. En el tercer apartado se exponen e ilustran las dificultades de su reconocimiento e inclusión en la organización de las prácticas escolares y docentes; por último, se contextualiza la relación y mutua influencia entre inmigración y educación en España a través de un breve análisis de la política educativa de los últimos diez años, que se encuentra en estos momentos en una situación de debate y de toma de nuevas decisiones.

1. EL CONTEXTO: ALGUNOS DATOS BÁSICOS SOBRE INMIGRACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN

La población extranjera en España ha aumentado rápidamente desde los años 90 hasta la actualidad, pasando de una proporción del 0,8% a representar el 6,4% de una población total de 40.000.000, según fuentes oficiales. Se calcula que actualmente viven en España alrededor de 2.700.000 personas de nacionalidad extranjera en una multiplicidad de situaciones jurídicas y se estima que el 42% se encuentra en una precaria situación legal. Todavía existe una proporción desigual de hombres y mujeres según las áreas de origen de la población extranjera; también la población menor tiene un peso desigual en los distintos grupos, lo que nos habla indirectamente de la existencia de proyectos migratorios distintos, con estrategias familiares diversas y expectativas también variadas respecto a los hijos e hijas en ellos.

Por otra parte, a pesar del aumento de la presencia de personas de nacionalidades que corresponderían a países pobres, persiste la polarización en nuestro país entre extranjeros procedentes de países ricos, con niveles de poder adquisitivo, vivienda e instrucción muy superiores a los de la media española y extranjeros procedentes de países pobres, en situaciones muy precarias (dentro de esta segunda categoría, en los aspectos relacionados con los niveles de instrucción de los adultos esta polarización se repetiría: desde titulados superiores hasta población analfabeta). La diversidad de orígenes de la población extranjera también aumenta, desde características y experiencias económicas, sociopolíticas y educativas dispares. Aproximadamente el 40% de la población extranjera procede de Latinoamérica (desde situaciones y lugares distintos, como, por ejemplo, las de Ecuador, Colombia o la República Dominicana); el 22% procede de África (con un peso mayoritario de Marruecos y mucho menor, pero creciente y diverso, de los países del área subsahariana); el 21% corresponde al conjunto de nacionalidades de países ricos (desde naciones europeas como Francia, Gran Bretaña y Alemania hasta, por ejemplo, Japón); el 12% procede de los países de la antigua “Europa del Este” (con orígenes y situaciones igualmente dispares, como Rumanía, Rusia o Polonia); finalmente, siguiendo esta clasificación por grandes áreas, el 5% de la población extranjera viene del continente asiático (asimismo con orígenes, proyectos y situaciones tan distintas como las de, por ejemplo, China, Filipinas o Paquistán).

En resumen, existe ya una presencia general de la población extranjera en España, en las grandes ciudades, pero también en los pueblos, y con una distribución desigual en el territorio, aunque mayor en las CCAA de la costa mediterránea² (por orden, Cataluña,

² Las nuevas dinámicas migratorias transforman también las ciudades multiculturales de Ceuta y Melilla.

Andalucía, País Valenciano, Murcia), la CA de Madrid, y las Islas Baleares y Canarias. La experiencia multicultural empieza a ser innegable en el paisaje humano, incluso en aquellos lugares del estado con mayores resistencias a reconocerla en la diversidad de pueblos que lo conforman.

Esta nueva situación se refleja en la escolarización. Se ha producido un incremento anual medio de casi el 40% del alumnado extranjero en los últimos cuatro cursos, hasta llegar a los casi 400.000 alumnos, casi tres cuartas partes de los cuales se encuentran en enseñanza primaria y secundaria obligatoria, lo que supone el 7% del total del alumnado. El 81% de estos alumnos asisten a las escuelas públicas y tienen una presencia mucho mayor que la media en las Comunidades Autónomas de Madrid, Cataluña, Valencia, Andalucía, Baleares y Canarias, aunque crece en muchas otras. La mitad de los alumnos extranjeros procede de América Latina, una quinta parte procede de África, especialmente del Norte. La UE-15 y los países de la Europa del Este representan proporciones similares, con un 12% cada una, seguidas por los efectivos del continente asiático. Además de la diversidad de nacionalidades dentro de cada zona, existen importantes diferencias en cuanto a estrategias educativas, ritmos de crecimiento y presencia en los distintos territorios dentro de las Comunidades Autónomas (con porcentajes por encima del 10% en las zonas de Almería, Girona, Barcelona, Madrid, Baleares, Alicante y Navarra). Por ejemplo, en Barcelona, uno de cada cinco bebés nacidos en la ciudad es hijo de madre extranjera, mientras que en España sólo los residentes legales pueden acceder a las disputadísimas plazas en las escuelas infantiles públicas de 0 a 2 años. Los desajustes y los desequilibrios son evidentes y las condiciones de integración socioeducativa de los hijos e hijas de inmigrantes extranjeros pobres son, a su vez, frágiles y precarias.

2. MULTICULTURALIDAD, CAMBIO SOCIAL Y CAMBIO EDUCATIVO EN ESPAÑA

La multiculturalidad fue definida por el antropólogo norteamericano Goodenough a mediados de los 70 como la experiencia humana ordinaria en toda sociedad compleja y moderna. La democracia, en profundidad, presupone diversidad: se basa en la capacidad de construir espacios comunes a partir del debate y del consenso, tender puentes, buscar semejanzas en los objetivos y ser capaces de enriquecernos con la diversidad de creaciones y soluciones humanas, para luchar contra la desigualdad. El modelo de gestión de la multiculturalidad depende íntimamente del modelo de democracia que se desarrolle.

En el contexto del estado español, siempre han existido dificultades para la construcción multicultural al margen de la llegada de nuevas poblaciones a nuestro entorno social y educativo: desde la Inquisición, los monarcas absolutos y las dictaduras, la diferencia cultural se ha venido interpretando como disidencia política. Esta actitud persiste entre sectores importantes de las autoridades, del profesorado y de los padres y madres y se traslada al alumnado a sus contextos familiares y comunitarios con mucha mayor frecuencia de la que suponemos. Así pues, nuestra sociedad ya parte de serias dificultades para encontrar un modelo multicultural integrado y satisfactorio.

Distintas posiciones ideológicas y sectores sociales representarían, a grandes rasgos, estas dificultades, por medio de sus también distintas miradas hacia la alteridad. En pri-

mer lugar, coincidirían en una posición racista y etnocéntrica los sectores más conservadores de las posiciones más altas de la estructura social y aquellos que entienden la presencia de *población extranjera pobre* en sus barrios —a la cual no dudarían en calificar como ‘inferior’, ‘primitiva’ o calificativos equivalentes— como una competencia por recursos sociales escasos. En segundo lugar, se encuentran las posiciones de un interculturalismo ultra-relativista, a medio camino entre la inhibición crítica, la ingenuidad en las relaciones interculturales y grandes dosis de paternalismo —no exento de concepciones compartidas a veces con el tipo anterior—. Aquí coincidirían algunos sectores profesionales vinculados a la atención social directa, institucional o voluntaria. Un tercer tipo se podría aglutinar, aunque parezca contradictorio, tanto en la incapacidad de las posiciones políticas progresistas por redefinir el igualitarismo desde la diversidad, como en las posiciones que se presentan desde la modernidad económicamente neoliberal: es decir, entre la existencia de una supuesta ‘racionalidad neutral’ y de unas supuestas ‘diferencias irreconciliables’; como trasfondo, las diferencias sociales enmascaradas por distancias culturales convenientemente construidas como fronteras entre grupos.

En el profundo proceso de cambio socioeconómico y cultural que vivimos (de la sociedad de la producción a la sociedad de la información: nuevas formas de trabajar, vivir, consumir, habitar, comunicar, relacionarse), con unas desigualdades sociales cada vez más polarizadas a nivel mundial, se tiende equivocadamente a entender las nuevas migraciones como causas del cambio, en lugar de entenderlas como consecuencias del proceso de expulsión de población de sus sociedades y tierras debido a las condiciones del comercio internacional y el endeudamiento de sus países. La diferencia respecto a otras épocas históricas reside en el mayor alcance de las transformaciones (escala mundial, nuevas fronteras entre ricos y pobres) y la aceleración con la que tienen lugar (dentro de un ciclo vital de una persona es necesario actualizarse constantemente, lejos ya de la época en que de aprendiz se pasaba a ser experto y esa categoría se podía mantener). Esto afecta en especial al profesorado.

Por ello, además de las nuevas migraciones, en el mundo educativo son muchas otras las fuentes de profunda transformación que afectan al profesorado y a los centros educativos: la delegación progresiva de objetivos educativos que antes recaían en las familias y comunidades (nuevos objetivos de socialización que asume la escuela), la ampliación de los contenidos y la transformación de los sistemas y mecanismos de transmisión y adquisición del conocimiento (nuevos objetivos intelectuales y académicos y nuevas herramientas para llevarlos a cabo que se exigen a la escuela), el cambio en el papel de la escuela como institución responsable de convertir a todas las personas de cada generación en ciudadanos, ante el debilitamiento de otras instancias de incorporación social comunitarias (nuevos objetivos de integración social que se confía a la escuela).

A menudo, ante estos cambios cuantitativos y cualitativos de gran alcance, tanto los profesionales, como los responsables educativos, como los padres y madres, responsabilizan de los cambios a quienes identifican, erróneamente, como causantes de estos: el alumnado de origen inmigrante de países pobres y sus familias y comunidades. Aquellos que encarnan nuevas necesidades educativas, aunque sean temporales, y exigen el desarrollo de una buena atención hacia estas, que pueda suponer una verdadera oportunidad de innovación educativa, ponen de manifiesto la insuficiente formación del profesorado y la incapacidad de la

organización escolar tradicional para cumplir con sus objetivos más elementales. También se les rechaza como si se tratara de competidores injustos por los recursos humanos y materiales de la educación ‘nacional’, o incluso como destino inmerecido de inversiones públicas y esfuerzos profesionales extraordinarios, en la línea de algunas posiciones descritas más arriba. En definitiva, las representaciones de la población extranjera menor insisten en fragmentar su condición de niños y jóvenes completos, considerándoles ‘en riesgo’, ‘vulnerables’ o ‘conflictivos’.

Complementariamente, se construyen representaciones de la población extranjera adulta en términos de una supuesta incapacidad para satisfacer las necesidades educativas y afectivas de sus hijos e hijas. Por ejemplo, es recurrente achacarles, sin comprender sus proyectos migratorios, un supuesto desinterés por la escuela; se interpretan sus estructuras familiares fragmentadas o menos convencionales como indicadores de anomia y desestructuración; se esgrime cíclicamente una perversa hipótesis de sustitución demográfica en referencia a su mayor fecundidad comparativa (aunque, recordémoslo, incluso entre las poblaciones procedentes de países con regímenes demográficos preindustriales, se acomoda progresivamente a las pautas de destino); se les atribuye una supuesta adaptabilidad y conformidad con niveles menores de bienestar material (como coartadas a situaciones de habitabilidad de otro modo intolerables); cuando conviene, se recuerda su supuesta pasividad ante injusticias estructurales en sus países de origen, o se les describe como dominados por ‘la tradición’ (siendo el ejemplo paradigmático el de la consideración lastimosa de las mujeres musulmanas).

Desde el punto de vista de los destinatarios, los alumnos de origen inmigrante extranjero y sus familias, éstos sufren doblemente un proceso de cambio social que también afecta a las familias y a los jóvenes de la sociedad mayoritaria: como ya avanzó Margaret Mead en 1971, las sociedades modernas son cada vez más prefigurativas, los jóvenes cada vez pueden aprender menos de los adultos para hacer frente al tipo de exigencias que les depara el futuro, de manera que hemos abandonado ya las situaciones sociales en las que se sigue basando la escuela, como eran las situaciones postfigurativas, en las que los adultos podían transmitir todo el saber necesario para la vida. Los alumnos extranjeros y sus familias ven acelerado este proceso porque, en la readaptación que supone la situación migratoria, los más jóvenes a menudo adquieren y reinventan con mucha mayor rapidez la multiplicidad de códigos culturales necesarios para una acomodación sociocultural satisfactoria. Y esto puede dar lugar a situaciones en las que los padres y las nuevas comunidades necesitan aferrarse a prácticas simbólicas de revitalización cultural y de mayor control de las generaciones jóvenes.

En este contexto de cambio en todas direcciones, que afecta por motivos comunes y por motivos distintos a todos los implicados en el proceso educativo en un proceso de crecimiento objetivo de la multiculturalidad, es necesario constatar que carecemos de modelos de transición. Por consiguiente, es más necesario que nunca observar, analizar y aprender de los aciertos y de los errores cometidos en otros países y entornos, con modelos sociales y educativos que identifican y gestionan de forma distinta su diversidad y se comprometen también de distintas maneras con las viejas desigualdades que arrastran y con las nuevas desigualdades que emergen.

3. EDUCACIÓN Y MULTICULTURALIDAD: DIFICULTADES DE RECONOCIMIENTO E INCLUSIÓN

En España se ha constatado en la última década un uso tan creciente como distorsionado de los conceptos de ‘cultura’ y de ‘diferencia cultural’ como camuflaje de la estratificación social y su reproducción por medio del sistema social y escolar. En especial, a medida que ha ido aumentando la presencia de la infancia de origen extranjero pobre en la escuela, hablar de diferencias culturales ha llegado a substituir a las versiones hegemónicas anteriores (biologizantes o psicologizantes) del racismo y del clasismo. Pero en un país con tan poca incidencia pública de la antropología no es de extrañar la genuina incompreensión generalizada de las interpretaciones de los fenómenos que se refieren a las *culturas*, las *relaciones interculturales* entre los grupos y las *culturas del contacto*³ que se desarrollan.

El centro educativo es el único espacio de contacto obligatorio entre minorías y mayorías, independientemente de las proporciones de unas y otras. Ningún otro espacio social hace confluír obligatoriamente individuos y grupos de distintos orígenes, ningún otro espacio debe crear con tanto esmero condiciones para que construyan sus relaciones desde la cooperación y no desde el conflicto. Pero también debemos ser muy conscientes de que se produce otra distorsión en este tipo de análisis: se traslada y se convierte en ‘problema educativo’ lo que con frecuencia no es más que la expresión de un conjunto de problemáticas sociales de gestión de las nuevas migraciones y de las viejas y nuevas desigualdades. A pesar de ello, y sin salir ya del marco-trampa ‘escolar’, una parte de las propuestas surgidas de la militancia antirracista y de la pedagogía humanista que se conocen con los nombres de educación multicultural o intercultural ha llegado a consolidarse como un instrumento imprevisto de denuncia de las desigualdades y de análisis de la dominación⁴. En cualquier caso, más allá de la folklorización y excepcionalidad, hay que afirmar que prácticamente ninguno de los preceptos de estas orientaciones se lleva a cabo en España. Esto no puede confundirse con la popularización de una retórica oficial que en la mayoría de las opciones políticas ha secuestrado este vocabulario, aceptando solamente algunas de sus actividades menos cuestionadoras.

La verdadera educación multicultural (o inter/multicultural, como movimiento social, en términos de Stoer, 2001) no admite el mantenimiento de orientaciones compensadoras y de interpretaciones inofensivas, cuando no directamente etnocéntricas, de la experiencia de desigualdad de los individuos y grupos sociales y culturales minorizados.

³ En situaciones de estigmatización y segregación fuerte de un grupo, es decir, en los procesos de minorización, estas culturas del contacto pueden dar lugar a procesos de ‘inversión cultural’ desde la minoría, que desgraciadamente contribuye a consolidar su posición. Esto llevaría a transmitir a las generaciones más jóvenes una desconfianza por la institución escolar, como institución ‘de la mayoría’, y todo lo que ello comporta. Esta línea de investigación ha sido desarrollada en los últimos 30 años por la antropología de la educación, especialmente a partir de autores como Ogbu y Fordham (*vid.* Bibliografía).

⁴ En este sentido hay que recordar de una vez por todas que las preferencias terminológicas responden exclusivamente a distintas tradiciones nacionales y que en España se ha tendido a preferir el término ‘intercultural’, francés y vinculado, muy consecuentemente, a las condiciones en que era posible reivindicar bajo mínimos el reconocimiento de la diferencia y la relación con ella en el seno de un modelo asimilacionista. Es un error pensar que se trata de una propuesta ‘superior’ a la educación multicultural; por mi formación y experiencia como investigadora, prefiero la tradición anglosajona ‘multicultural’, mucho más radical en la actualidad y sensible con las distintas formas de aprendizaje además de constituir también una ‘filosofía’. Recientemente, Stephen Stoer (2001) se ha referido a la educación inter/multicultural crítica como movimiento social, concepción sumamente interesante y actualizada de este debate desde nuestra posición periférica.

Rechaza las categorizaciones según los déficits que se suelen aplicar a los pobres autóctonos, a los inmigrantes económicos y a los colectivos homogeneizados a partir de emblemas que se representan como incompatibles con la cultura común de las mayorías locales, en nombre de una muy poco analizada y debatida Declaración Universal de los Derechos Humanos. Tampoco admite la neutralidad política en nuestra perspectiva como profesionales de la educación. Es lo que Kincheloe & Steinberg (1997) quieren decir en su crítica al multiculturalismo teórico, que se limita a añadir algunos personajes de las minorías al currículum o a hacer actividades extracurriculares donde la presencia exótica está bien controlada y no cuestiona el orden mayoritario, supuestamente basado en la eficiencia profesional y en la creación de vínculos emocionales que lo legitiman por la vía del éxito individual.

Para poner a prueba estas afirmaciones, se puede proceder a analizar algunos ejemplos de prácticas y medidas desde el triángulo que supone la verdadera educación sensible con las diferencias, que es la que otorga el mismo poder —*empoderamiento*— a través de las mismas oportunidades al alumnado minoritario que al mayoritario, su *reconocimiento* (de los saberes y bagajes diferentes y legítimos de todos, de las historias y experiencias de exclusión específicas, de la capacidad educativa y afectiva plenas de todos los grupos) e *inclusión* (de todos en la organización escolar y curricular, en la imagen social defendida por la escuela, en las relaciones comunitarias y políticas de la escuela).

Veamos algunos ejemplos que ponen en evidencia la falta de arraigo y desarrollo de las perspectivas multi/interculturales en la línea que exponemos aquí:

—Sólo ciertas *lenguas* extranjeras ‘de prestigio’ se convierten en opciones legítimas dentro del currículum; las lenguas de los grupos y naciones asociadas a la pobreza, a la alteridad estigmatizada y al menor prestigio social son completamente ignoradas, nunca aparece ningún rótulo en la escuela en ellas que permita a todos los alumnos reconocerse como válidos en sus particularidades, aunque sólo sea a nivel simbólico; el profesorado ignora el saber multilingüe de sus alumnos y construye sólo a partir del ‘no saber’ la lengua de enseñanza; no se trabaja la lengua desde la competencia comunicativa (comprensión y producción) sino desde la evaluación normativa (corrección abstracta y descontextualizada), a pesar de la Reforma progresista de los últimos 10 años.

—No se ha procedido en ningún momento a revisar en profundidad los *contenidos del currículum*, estableciendo unos criterios explícitos antiracistas y antiethnocéntricos; se siguen reproduciendo distorsiones y graves omisiones en los libros de texto; los supuestos compromisos inter/multiculturales no han significado una transformación, sino, en el mejor de los casos, sólo un añadido al currículum clásico eurocéntrico, sociocéntrico y androcéntrico.

—La *comunicación con las familias* es unidireccional y las energías del profesorado se aplican sólo a ‘hacerse comprender’ desde un sistema completamente arbitrario e inflexible, careciendo de espacios y recursos de interpretación mutua; la orientación de las relaciones es paternalista, sin reconocer como sujetos plenos a los padres extranjeros pobres.

—No se ha popularizado en absoluto la práctica de menús alternativos en el *comedor escolar*, perfectamente desarrollada en otros países pero todavía excepcional en

España, bajo el erróneo supuesto de que nuestra propia tradición alimentaria no está completamente enmarcada en la herencia religiosa católica romana.

—El profesorado desconoce completamente el *contexto migratorio* y el *contexto de origen* de su alumnado, lo cual le impide trabajar sobre la experiencia e incluirla como ‘conocimiento’ en el aula; se confunde y se substituye este conocimiento con ideas confusas acerca de la solidaridad internacional y así se transmite al alumnado, autóctono y extranjero.

—Se está popularizando un tipo de medidas altamente inquietantes como supuesto freno a la creación de guetos escolares —como si éstos pudieran darse al margen de los guetos sociales—, por ejemplo, por medio de la *redistribución de alumnado extranjero*; en realidad, la concentración de extranjeros pobres en ciertos barrios y escuelas pone en evidencia la segregación social autóctona preexistente, idea que parece intolerable a la representación que muchos españoles tienen de sí mismos como hospitalarios y democráticos, de manera que se acusa a las clases populares de ‘huir’ de las escuelas de los barrios donde habitan, especialmente las escuelas públicas; nuestra propia investigación, en la línea de la literatura internacional sobre el tema, indica que no es posible aplicar medidas de este tipo sin la concurrencia de dos factores clave para lograr los objetivos deseados: uno, que todos los alumnos de todos los centros sostenidos con fondos públicos participen de ello y, dos, que se inicie en las aulas un trabajo intensivo de acercamiento interpersonal y afectivo, habiéndose demostrado como falsa la ingenua hipótesis del contacto.

—Toda la *atención específica* (por lengua distinta al incorporarse al sistema, por escolaridad previa muy precaria, por dificultades individuales de aprendizaje frente al currículum, etc.) se ha desarrollado hasta ahora segregadamente, fuera de las aulas ordinarias, cuando la investigación indica que debe hacerse dentro de estas, con personal de apoyo al tutor.

—No se aplican ni potencian las *metodologías de enseñanza/aprendizaje* cooperativas como la normalidad a seguir en el acceso a nuevos contenidos, lo que toda la investigación indica que facilitaría enormemente la incorporación progresiva del alumnado recién llegado y su más rápida adquisición de la lengua y de las características de la cultura escolar de destino, ni el profesorado está formado para ello (muchos, especialmente el profesorado de secundaria, no lo han oído mencionar).

—Persiste un enfoque simplificador, monótono y repetitivo de las *actividades de refuerzo y de adaptación curricular*, completamente alejado de los modernos planteamientos surgidos de la investigación internacional que ya se aplican con normalidad en otros países, de manera que el profesorado es incapaz de evaluar si las actividades que propone son cognitivamente relevantes y culturalmente contextualizadas para producir la motivación para el aprendizaje.

—No se han desarrollado *protocolos de actuación* para que los centros, además de asumir la retórica ‘intercultural’ por escrito o en sus declaraciones, hagan algo real en favor de la prevención del racismo y de la xenofobia; toda la investigación indica que hay que abordar explícitamente y repetidamente estas cuestiones en los cen-

tros, abriendo espacios y designando personas de referencia para que el alumnado pueda acudir a preguntar o pedir ayuda.

—Existe una reducción de las *expectativas* y una normalización en la consideración del menor rendimiento del alumnado minoritario y/o de origen extranjero pobre, de manera que la ausencia de conductas disruptivas individuales o grupales entre tales alumnos se percibe como buena adaptación.

—La formación del profesorado en este campo sigue siendo voluntaria, insuficiente cuando se da y, por regla general, recae en profesionales que no basan la formación que imparten en la investigación empírica y teórica comparada.

—Sigue siendo completamente imposible tener datos en España sobre la *evaluación del alumnado* según procedencia nacional y, naturalmente, ponderando estos datos con su edad de incorporación al sistema educativo español, obtener un fiel retrato de su éxito o fracaso relativo; éste es uno de los motivos por los cuales España no puede participar en las investigaciones comparativas europeas sobre este tema y evaluar la eficacia de las medidas que adopta.

—En estos últimos años de gobierno conservador se ha constatado que sigue siendo una tarea titánica intentar desarrollar *investigación educativa* dentro de los centros escolares y conseguir establecer relaciones de ‘partnership’ y proyectos piloto verdaderamente imbricados en la producción internacional de vanguardia, desde las ciencias sociales especializadas; los programas actuales se limitan a comparar enfoques psicopedagógicos o didácticos vinculados a las escuelas de magisterio y no a los grupos de investigación reconocidos; tampoco se ha estimulado la investigación comparativa entre CCAA.

4. REFORMA EDUCATIVA, CONTRA-REFORMA EDUCATIVA E INMIGRACIÓN: 1994-2004

Todo lo descrito en el apartado anterior contribuye enormemente a desposeer al profesorado de datos y reflexiones clave sobre el ejercicio y el impacto de su profesión, y a quienes deben supervisar estos procesos sobre el territorio (desde orientadores hasta inspectores) los mantiene sin instrumentos eficaces para poder denunciar objetivamente la falta de recursos y la desigualdad educativa. Esta situación se ha visto agravada por las condiciones de implantación de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), la reforma progresista diseñada por los anteriores gobiernos del PSOE, desde 1995.

Sin el financiamiento adecuado para tan ambiciosa ley, puesto que el gobierno conservador ganó las elecciones en 1996 y frenó su desarrollo, ha sido muy difícil impulsar la cohesión social desde la escuela. Un sector del profesorado de secundaria es contrario a los principios de comprensividad y al aumento de la participación de las familias por medio de los Consejos Escolares (máximos órganos de decisión en las escuelas e institutos); la medida provisional que pretendía subsanar la escasez de nuevas plazas en la escuela pública por medio de la financiación pública de la enseñanza privada se ha convertido en la práctica en una doble red que permite la segregación social; el ideal de ‘atención a la diversidad’ se ha convertido en una limitación de las expectativas educativas hacia ciertos alumnos y la misma

idea de ‘integración de la diversidad’ da lugar a la consideración de todas las diversidades como déficits (de los handicaps físicos, sensoriales o físicos de los alumnos a su origen cultural). Porque la LOGSE fue implementada en España al mismo tiempo que aumentaba la presencia de alumnado extranjero que, desde 1994, empezó a llegar también por medio de la reagrupación familiar, además de la migración familiar. En muchos aspectos, la LOGSE generó situaciones paradójicas caracterizadas por nuevas desigualdades, como contrapartida a su indudable espíritu positivo. Es decir, luces y sombras que se pueden sintetizar así:

—Acceso precoz y mayor duración de la educación, que ofrece múltiples oportunidades a los que llegan en distintos momentos para llegar a los objetivos educativos obligatorios.

—Comprensividad y atención a la diversidad, lo que que *a priori* resulta mucho más favorable a la incorporación de todo tipo de bagajes y alumnado.

—Transformación curricular a partir de los ejes transversales (en concreto, del eje intercultural).

—Multiplicidad y fragmentación de la atención a necesidades educativas específicas, que llega a segregar *de facto* durante toda la enseñanza secundaria a una proporción de alumnado en la que se encuentran sobre-representados, sobre todo, chicos y chicas de origen extranjero pobre y, cuando llegan, chicos y chicas de la minoría gitana; así, la falta de financiación se traduce en nuevas estrategias de segregación.

—Caída de la inversión en formación del profesorado para el desarrollo organizativo, curricular y social de las respuestas educativas que contiene la ley y que se necesitan ante los cambios en la composición del alumnado y las nuevas dinámicas sociales en los centros educativos; un sector del profesorado interpreta los problemas de implantación como deficiencias de los principios que contiene la ley.

—Inhibición de la función de desarrollo comunitario desde los centros educativos, de manera que uno de los principios de la ley, el proyecto educativo de cada escuela que debe ser sensible a las particularidades y necesidades de cada entorno, se pierde totalmente.

En menos de diez años, la auténtica contrarreforma educativa conservadora no se ha hecho esperar. Con la LOCE (Ley de Ordenación y Calidad de la Educación), aprobada en solitario por el PP en 2003, se genera una situación de legitimación de la exclusión educativa y social del alumnado con mayores necesidades, aunque sean temporales, al que se aboca a engrosar la mano de obra barata y no cualificada. De esta manera, para la inmensa mayoría del alumnado extranjero, la nueva ley es un camino directo a las situaciones óptimas para la máxima explotación laboral puesto que, además de su práctica expulsión del sistema educativo, no se resuelve su estatus legal a partir de los 16 años. Resumiendo, las características más negativas de la misma para el alumnado extranjero se concretan en lo siguiente:

—Abandono de los principios de comprensividad.

—Consolidación del tratamiento segregado de la atención a la diversidad, en lugar de favorecer la entrada de profesorado de apoyo en el aula.

—Agrupación de alumnos por niveles de rendimiento, contra las recomendaciones de la investigación más reciente, en lugar de favorecer metodologías colaborativas y cooperativas.

—Oferta educativa corta, específica y segregada para el alumnado de incorporación tardía.

—Itinerarios que llevan a la especialización social y educativa de los centros.

—Desplazamiento de la innovación curricular y de la formación del profesorado hacia la especialización tecnológica (nuevas TIC) y las necesidades de la élite.

—Substitución del paradigma de la lucha contra el fracaso por el de la ‘cultura del esfuerzo’, que culpa a la víctima.

Desde una perspectiva educativa que aboga por la inclusividad y por la interculturalidad, hace falta revisar y evaluar las medidas adoptadas, superando la retórica y el voluntarismo, sabiendo que la LOGSE necesita ser corregida y mejorada. De hecho, el nuevo gobierno del PSOE ha paralizado de momento la aplicación de la LOCE durante dos años para lograr un pacto de estado para la educación. Pero la mejora de condiciones sociales desde la educación sólo puede hacerse realmente desde la denuncia de la aceptación normalizada del fracaso y del abandono de sectores enteros de población, entre los que se encuentra desproporcionadamente la población minoritaria y de origen extranjero pobre, cuya necesidad de atención es a menudo invocada en los centros educativos como coartada para evitar a toda costa la reflexión sobre la práctica y el descubrimiento del papel desempeñado por tal aceptación en la reproducción de la desigualdad.

Parece claro que no hemos construido todavía una educación en la que se reconozca a todos desde la igualdad y se les incluya en su proceso de reconstrucción identitaria, para que puedan convertirse en ciudadanos formados y comprometidos con el futuro. Las relaciones entre inmigración y educación en España en los últimos diez años han tenido un cierto efecto agrídulce de maduración social, poniendo en evidencia las tensiones entre lo que algunos definían interesadamente como ‘viejas utopías’ y ‘nuevas estrategias’ ante el cambio estructural. Ahora bien, después de la respuesta ciudadana contra el delirio político que llevó a España a la guerra de Irak y en la nueva etapa abierta tras los traumáticos acontecimientos del pasado 11 de marzo en Madrid, soplan vientos de esperanza que nos llevan a un nuevo momento crítico: el de las oportunidades⁵ para un modelo plural inclusivo, empezando por la escuela.

⁵ Al cerrar la escritura de este capítulo leemos en la prensa (*El País*, 29 de mayo de 2004) que el gobierno acaba de aprobar los mecanismos necesarios para garantizar el acceso de la población extranjera ‘sin papeles’ a la educación postobligatoria (es decir, a los jóvenes partir de los 16 años) en las mismas condiciones que la población española.

Bibliografia

- AAVV (2004): *La infancia y las familias a principios del siglo XXI*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà y Editorial Ariel. (S. Carrasco *et al.*, 2002, Vol. 4 en línea, versión íntegra del Informe sobre Infancia e Inmigración: <http://www.ciimu.org>).
- AAVV (2004): *Inserción laboral de la población inmigrada en Cataluña. Informe 2004*. Barcelona: CERES-CCOO.
- AAVV (1999): *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- AAVV (2000): *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España*, Madrid: CCOO.
- CARRASCO, S. (2004): "Inmigración, interculturalidad y educación". En AAVV: *I Jornadas sobre Interculturalidade*. Universidad de Santiago de Compostela, 26-29 abril de 2004.
- CARRASCO, S. & P. SOTO (2003): *Inmigració i diversitat a les escoles de Barcelona. Estudi sobre sobre concentració escolar i característiques socioculturals als centres públics municipals i de Ciutat Vella*. Barcelona: Observatori Permanent de la Immigració.
- CARRASCO, S. (2003): "La educación de hijos e hijas de inmigrantes extranjeros y de minorías culturales en España". *Revista de Educación* 330. MECED.
- CARRASCO, S. (2001): "Multiculturalidad: puntos básicos para repensar la integración socioeducativa". En AAVV: *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona: Octaedro.
- GARRETA, J. (dir.) (2002): *El espejismo intercultural. La escuela ante la diversidad cultural*. Informe CIDE-MEC.
- GOODENOUGH, W. (1976): "Multiculturalism as the normal human experience". *American Anthropologist* 2.
- IRESON, J. & S. HALLAM (2001): *Ability grouping in education. Research results*. Institute of Education, University of London.
- KINCHELOE, J & S. STEINBERG (1999, orig. 1997): *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004): *Datos avance curso 2003-2004. Alumnado extranjero*. <http://www.mecd.es>.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2004): *Las cifras de la población extranjera en España*. <http://www.mtas.es>.
- SAN ROMÁN, T. (ed.), S. CARRASCO, P. SOTO & S. TOVÍAS (2001): *Identitat, pertinença i primàcia. La formació d'ensenyants en el camp de les relacions interculturals*. Publicacions d'Antropologia Cultural, nº 17. UAB.
- STOER, S. (2001): "Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social". En S. STOER, L. CORTESÃO & J. CORREIA (orgs.): *Transnacionalização da educação. Da crise da educação a 'educação' da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

El juego de los prejuicios

*Pablo Arcas Díaz*⁶

El “juego de los prejuicios” que da título a mi artículo es una actividad, una unidad didáctica que pretendía mostrar lo injusto que resulta juzgar a los otros conforme a unas etiquetas y estereotipos.

Sin embargo, la reflexión que propongo pretende ir más allá de la mera presentación de actividades para trabajar con los alumnos en el aula. Considero que cualquier actividad, estrategia pedagógica o recurso didáctico para abordar la diversidad cultural debería tener en cuenta la institución escolar en la que se va a implementar, institución que tiene ante sí el reto de pasar de una escuela monocultural a una escuela multicultural, que debe pasar de servir al asimilacionismo uniformador para centrarse en una integración respetuosa y reconocedora de las ‘diferencias’, sin olvidar que si el multiculturalismo es un hecho creciente, y la integración es un proyecto en el que están implicados otros ámbitos, como el jurídico y político, además de la escuela, y todos ellos deben contribuir a una ciudadanía plural e inclusiva. Y, por otro lado, estas actividades y recursos didácticos deben servir a unas finalidades: luchar contra los prejuicios y los estereotipos, ilustrar en los valores de la tolerancia y solidaridad, los derechos humanos y la dignidad de la persona como condición de posibilidad para una convivencia en la diversidad cultural, respetuosa y reconocedora de ‘las diferencias’.

1. EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN Y SU REPERCUSIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS SOCIEDADES POLIÉTNICAS

La inmigración es un fenómeno complejo que admite ser tratado desde múltiples perspectivas: geográfica, jurídica, económica, política y moral. Sin olvidar que todas ellas interactúan y se condicionan mutuamente, pretendemos centrarnos en la dimensión ética y reflexionar sobre los valores que suscita el fenómeno de la inmigración.

Una de las consecuencias más relevantes de los flujos migratorios hacia los países ricos son los cambios en su configuración social porque las sociedades venideras serán cada vez más multiculturales y poliétnicas. La educación no debe ser ajena a esta realidad cam-

⁶ Pablo Arcas Díaz es profesor de la UNED de Motril (Granada) y fundador del Grupo de Trabajo de Filosofía del Centro de Profesores de la Costa Granadina, en donde desempeña la labor de encargado de elaborar materiales didácticos de Filosofía para COU. Tiene publicados diversos trabajos sobre la inmigración como “El juego de los prejuicios” o “Justicia y verdad en la inmigración”.

biente y debe desarrollar procesos educativos sensibles a la diversidad cultural del entorno y propiciar modelos sociales más justos, capaces de afrontar situaciones que a todos nos preocupan: racismo, xenofobia, discriminación.

Los problemas derivados de las prácticas culturales se han visto favorecidos por la mayor movilidad geográfica. Los flujos migratorios son cada vez más frecuentes, la llegada de inmigrantes con pautas culturales diferentes nos ha hecho cercano lo que hasta no hace mucho tiempo eran prácticas lejanas y ajenas a nuestra cultura. Los problemas se acentúan ahora como consecuencia de la proximidad cultural, como consecuencia de la percepción de la diversidad en la proximidad. Y mucho más conflictivo resulta cuando estas prácticas culturales afectan a los Derechos Fundamentales que salvaguardan la dignidad de la persona.

Hay que advertir que, como recoge Vertovec (1996), detrás del multiculturalismo pueden encontrarse los rastros de un nuevo racismo, un racismo sin razas, un ‘fundamentalismo cultural’⁷ y de una retórica de la exclusión. O como ha señalado Rodrigo Alsina (1996), uno de los peligros actuales es que el principio de exclusión basado en la diferenciación por la raza, categoría que ha sido ya rechazada por la ciencia, sea reemplazado por el de identidad cultural. Determinadas concepciones del multiculturalismo con su énfasis en las diferencias culturales se han convertido en un medio para justificar las discriminaciones y los obstáculos a la inclusión social. Esto desemboca en un nuevo tipo de racismo, un ‘racismo cultural’, y ello explicaría la actual ofensiva contra el multiculturalismo, el aumento de la xenofobia y la alarma social en amplios sectores de la población ante la llegada de inmigrantes (Moreno Navarro 2003).

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA REPERCUSIÓN DE LA INMIGRACIÓN EN LA ESCUELA

Si la multiculturalidad es un hecho, una realidad creciente en nuestra sociedad, la interculturalidad es un camino hacia una sociedad más justa, diversa y plural, donde cada persona pueda alcanzar su plena realización sin verse condicionada por su procedencia o pertenencia a un determinado grupo cultural o social.

De la escuela monocultural a la escuela multicultural

¿Cómo está repercutiendo la inmigración en la institución escolar?⁸ ¿Está la escuela realmente preparada para asumir el reto de atender a la diversidad cultural?

⁷ Lucas (2002: 33) propone que desde el ámbito sociocultural se implementen “iniciativas que faciliten en los medios de comunicación y en la escuela, la lucha contra el fundamentalismo cultural, que estigmatiza la diferencia desde la identificación de un modelo cultural como el único apropiado para la democracia y el mercado y hace imposible la integración como proceso bidireccional, sustituyéndola por la asimilación impuesta como condición de presencia pública, incluso si esta es de segundo orden como sucede con la mayor parte de los inmigrantes en la UE”.

⁸ Según un reciente estudio, basado en testimonios de profesores/as de Educación Primaria y Secundaria, las mayores dificultades que se plantean de forma general en las escuelas en relación con el fenómeno de la inmigración son, por orden de importancia: a) los referentes a la lengua cuando el escolar no conoce el idioma del país de llegada; b) las derivadas del bajo nivel de conocimientos; c) las que surgen de los diferentes modos y costumbres de la familia en relación con la escuela; d) las que se producen en relación con la aceptación de estos escolares por los propios compañeros. Véase Sánchez Martín (2004).

Hoy se nos quiere presentar la escuela como un espacio de encuentro de culturas. Sin embargo, el carácter homogeneizador y monocultural de la escuela afecta a la diversidad y choca con el intento de reconocerla y valorarla. Los sistemas educativos actuales se han conformado como un bloque rígido donde se enseñan y aprenden unos conocimientos uniformes, que ignoran las características peculiares que distinguen a unos y otros grupos humanos, es decir, no han tenido en cuenta las identidades culturales que confluyen en la escuela.

“Estamos empezando a comprobar, por primera vez, que el verdadero multiculturalismo es algo más que el toque exótico de tener inmigrantes en las aulas y preguntarles de qué país vienen para conocer un poco de sus costumbres. Los alumnos minoritarios son, por encima de todo, estudiantes que tienen necesidades académicas, idiomáticas y culturales específicas que hay que solucionar. Para poder hacerlo se requieren proyectos adecuados, un plan sistemático de actuación por parte de maestros y comunidad educativa en general y una voluntad de adaptación a los cambios que la nueva realidad escolar española va trayendo. Esto, claro, si se quiere estar en condiciones de afrontar los retos que esperan en el futuro cercano, cuando los porcentajes de inmigrantes lleguen a dispararse como lo han hecho, por ejemplo, en los Estados Unidos” (Ramos Calvo 2004).

Al alumno/a “diverso”, cuando llega a la escuela, lo primero que se le hace es marcarle las diferencias y aplicarle un tratamiento diferencial. Es decir, se trata de saber a qué distancia se encuentra del patrón de normalidad de la escuela en términos de religión, de costumbres, de lengua, de igualdad y relaciones de género, etc. Una vez conocida la distancia de ese ser diferente se procede a otras medidas, nuevas estrategias para la homogeneidad y la asimilación, para determinar el modo de tratar a los diversos. Así pues, al alumno/a recién llegado lo primero que se le exige es una “conversión”: que renuncie a su identidad para poder adaptarse a la escuela de acogida (García Castaño & Granados Martínez 2002). Es decir, la integración se ha entendido como un proceso de asimilación del “diferente” y no como una forma de convivencia basada en el conocimiento y respeto hacia las diferencias culturales.

La lengua, como sistema simbólico de comunicación y de interacción social, constituye uno de los pilares básicos de toda cultura. No es de extrañar que una de las primeras tareas que se le impone a la población diversa sea la adquisición de la lengua que utiliza la escuela, que no es otra que la de la sociedad de acogida. Pero obsérvese que cuando el “otro” que llega es el extranjero europeo con una lengua civilizada, occidental, no se le somete a estas exigencias. Cuando el extranjero “otro” es el africano “salvaje” debe hacer lo necesario, y cuanto antes, para adaptarse al sistema simbólico de comunicación y de civilización. Parece como si su lengua no fuese un sistema simbólico de comunicación compatible con el occidente civilizado y moderno, o al menos eso parece ser lo que se da a entender.

No vamos a desconsiderar los nobles y loables intentos que se han hecho en pro de una adaptación lingüística como condición que posibilite y favorezca la integración social. En este sentido, han surgido en Cataluña los Talleres de Adaptación Escolar y, en Andalucía, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), más conocidas por

Aulas Puente⁹. Las Aulas Puente justifican su utilidad por la importancia del idioma, de la adquisición del castellano, lo más rápidamente posible, con objeto de favorecer la integración del alumnado inmigrante en el ámbito social y poder acceder al aprendizaje escolar. La función de las Aulas Puente es compensadora, es decir, se trata de ayudar a superar un déficit lingüístico para favorecer la integración social y el progreso escolar.

Sin embargo, tampoco han faltado voces que ponen en cuestión la bondad de estos procedimientos para abordar situaciones de bilingüismo y reprochan no haber tenido en cuenta que, tal como han señalado los psicólogos especialistas en situaciones de bilingüismo, el éxito escolar se asegura escolarizando tempranamente en la lengua materna. O algunos principios de la “vieja” pedagogía que defendía el aprendizaje cooperativo como modo de generar lazos de convivencia y solidaridad, además de importantes logros en el dominio cognitivo (García Castaño & Granados Martínez 2002).

Lo que hoy se propone es apartar a los escolares “diversos” hasta que adquieran unos primeros dominios lingüísticos y, luego, integrarlos en el aula “normal” para su progreso escolar. Si, ante la diversidad, el tratamiento que se sigue es identificar al “otro” en su especificidad, considerar que poseer otra lengua y otra cultura son un déficit¹⁰, como si hablar otra lengua y pertenecer a otra cultura fueran deficiencias que hay que compensar; si, además, a estos alumnos se les coloca en otras aulas, todo ello no hace sino abundar en la exclusión: se aparta, aunque sea temporalmente, a ese alumnado estigmatizándolo y ello contribuye a la creación de guetos, segregados porque no tienen nuestra lengua. Con ello, también parece alimentarse una cierta xenofobia institucional, auspiciada por el propio sistema, que distingue distintos tipos de alumnos y hasta dispone una legislación especial que recoge sus derechos y libertades.

⁹ Así se desprende del Plan Andaluz para la Atención Educativa del Alumnado inmigrante: “Parece aconsejable, en determinados casos, un período de adaptación y acogida centrado en el aprendizaje de la lengua castellana”. Para ello se crearon las aulas temporales de adaptación lingüística, con objeto de facilitar la incorporación al sistema educativo en los momentos iniciales. Estas aulas tienen las siguientes características:

La transitoriedad; el paso del alumnado inmigrante por ellas se limita al tiempo estrictamente necesario para un desenvolvimiento mínimo en lenguaje oral, así como para interpretar adecuadamente la vida del colegio y del entorno en el que va a vivir.

La coordinación con el colegio en el que el alumno o alumna ya esté matriculado.

La heterogeneidad del alumnado en edades, sexos, países de procedencia...

La individualización de la enseñanza que en ellas se imparte.

La estrecha colaboración con las familias.

El origen de las Aulas Puente se sitúa a finales de los años ochenta y principios de los noventa, cuando en algunos centros almerienses comienzan a escolarizarse los primeros alumnos/as inmigrantes. Y como intervención educativa se liberaron parcialmente de clases algunos profesores/as para atender al grupo de acogida y así acercarlos al idioma.

¹⁰ Según Dietz (2001), “En la percepción de muchos educadores, pedagogos y políticos encargados de las instituciones escolares, el fracaso escolar de estos alumnos refleja un “impedimento” o “déficit” distintivo (Gundara, 1982) que a menudo se tiende a equiparar con “la pertenencia étnica o la condición de inmigrante” (Franzé Mudano, 1998). Destaca en este tipo de evaluaciones el uso indiscriminado de explicaciones monocausales que sólo recurren a variables demográficas como “minoría” o “inmigrante” que no se contrastan ni interrelacionan con otro tipo de influencias, como la clase social de origen, el contexto laboral y residencial así como la composición de la unidad familiar”.

El resultado de estas estrategias pedagógicas integracionistas es ambiguo ya que las medidas compensatorias propuestas para que el alumno/a se integre cuanto antes al grupo cultural mayoritario, ofreciéndole una formación que le permita conocer las claves lingüísticas, sociales y culturales que definen al grupo dominante, posibilitan, por una parte, una rápida incorporación y asimilación del alumno inmigrado, pero, por otra parte, llevan consigo un proceso de aculturación de los alumnos afectados, los cuales se debaten entre su cultura de origen, que ven denostada y menospreciada por el sistema educativo y la cultura predominante, presentada como mejor y superior, cuyas claves han llegado a conocer y dominar y que, sin embargo, no los reconoce como miembros de pleno derecho. Es decir, la integración educativa es concebida como consecuencia de la desvalorización de la cultura de origen del inmigrado, sin que, por otro lado, se llegue a garantizar su inmersión real y plena en la cultura mayoritaria. Afortunadamente, se va abriendo camino la idea de que es necesario abandonar la concepción de la integración como asimilación del diferente, y se está propiciando la interculturalidad como condición para el progreso común de los pueblos y culturas obligados a convivir.

No obstante, podemos reconocer que con la mejor de las intenciones se ha activado la atención al escolar culturalmente diferente y ello ha provocado el debate, en el que caben, al menos, las siguientes consideraciones:

1. Por una parte, parece obvio reconocer el valor y la necesidad de las ATAL, como espacios temporales de apoyo en materias como lengua, por ser indispensable para lograr una integración más plena.
2. Por otra parte, la interrelación en un aula común con los demás compañeros/as es muy beneficiosa para el aprendizaje de la lengua como para su integración personal. Aunque prestar apoyo al alumno culturalmente diverso en un aula temporal pudiera resultar segregador y discriminatorio, no es menos cierto que mantener a los alumnos/as culturalmente diversos en la misma aula puede también generar discriminación. Pues, ¿cuántos alumnos/as, por carecer de habilidad lingüística suficiente han estado la mayor parte del tiempo en el aula sin hacer nada?; ¿no es esto también una forma de discriminación?

No se debería olvidar que, aun no existiendo solución fácil, ni un sistema infalible, de lo que se trata es de atender a estos alumnos culturalmente diversos con las exiguas herramientas que el sistema educativo pone a nuestro alcance.

El modelo de organización escolar, las rutinas escolares y el *currículo* no se han construido históricamente para tratar con colectivos diversos. “El nacimiento y desarrollo de los sistemas educativos actuales han prosperado a la sombra de los estados-nación en los que el sello de ciudadanía lleva el cuño de unos antepasados y una cultura común (una misma historia, una misma lengua, una misma religión, etc.). La escuela sigue actuando con el modelo decimonónico y el estado de las autonomías no hace sino replicar y reproducir a escala local un mismo modelo de organización escolar, unas prácticas y rutinas pedagógicas comunes y un currículum homogeneizador. Parte de un mismo principio de ciudadanía y subsume, asimilando en un único modelo de escolar-ciudadano, al conjunto de los escolares que acoge” (García Castaño & Granados Martínez 2002: 20). Por ello, la institución escolar que nació con fines decididamente asimilacionistas se enfrenta al reto de abordar la multi-

culturalidad desde la perspectiva de la interculturalidad, es decir, pasar del asimilacionismo a la tolerancia, y de ésta al reconocimiento del “otro”¹¹, sin renunciar a cumplir con los principios democráticos de igualdad de oportunidades y de no discriminación. El problema, la reflexión y el debate exceden del estricto ámbito escolar, y deben abordarse desde los ámbitos jurídico y político, desde donde tendrá que replantearse seriamente el concepto de ciudadanía. Ya que, en el plano político y jurídico, a quienes, por no tener nacionalidad española, se les priva, además de derechos sociales y jurídicos, de legitimidad para reivindicar el reconocimiento de su historia, de su lengua, de su religión de su cultura, en definitiva, lo que se está planteando es lo siguiente: ¿está nuestra sociedad preparada para digerir los cambios profundos que exige compartir “nuestra cultura” con “otras” culturas en pie de igualdad?, ¿cómo evitar que haya ciudadanos de primera y ciudadanos de segunda?, ¿cómo contribuir a una ciudadanía inclusiva y plural?, ¿es el espacio escolar el más indicado para iniciar los primeros intentos de aproximación a otras culturas?

Así pues, si, por una parte, todas estas consideraciones conducen al cuestionamiento del concepto tradicional de ciudadanía —que es una de las cuestiones de fondo que aquí se debaten—, por otra parte, tal como señalan algunos autores, “la formación para la ciudadanía discurre en la actualidad por tres caminos: educación en derechos humanos, educación en valores cívicos y desarrollo de prácticas que expliciten esos valores” (Aguado Odira 2002).

3. PRINCIPIOS PARA EL RECONOCIMIENTO Y PROMOCIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Admitiendo que el espacio escolar está llamado a jugar un papel relevante en la construcción de identidades, se ha de defender que, junto con los espacios político y jurídico, el espacio educativo es uno de los más indicados para iniciar el proceso de construcción de una ciudadanía multicultural¹². El espacio educativo debería promover una visión que permita el reconocimiento y la promoción de la diversidad cultural, todo ello sobre la base de algunos principios:

1. La educación y, en especial, la escuela desarrollarán un importante papel en la integración social, siempre que sean capaces de combinar el aprendizaje de las normas que rigen en la sociedad receptora con conocimientos de las culturas originarias de los inmigrantes (Solé 1995). El currículo deberá adaptarse para contribuir

¹¹ “La escuela nació como una institución decididamente asimilacionista, unificadora, una máquina de fabricar súbditos y ciudadanos, pero, en todo caso, iguales, con una única cultura común. [...] ¿dónde quedaría la escuela si la cultura escolar apareciera como una más entre las pobres, sin mayores ni mejores derechos que cualquiera otra?” (Fernández Enguita 2001).

¹² Para Martiniello (1995), la ciudadanía multicultural se basa en cuatro pilares: la igualdad de derechos de los ciudadanos, el hecho de que esta igualdad no conduce necesariamente a la igualdad de oportunidades y de bienestar, la necesidad de articular mecanismos que aseguren la representación y participación de los grupos y el hecho de tener que dispensar un trato diferencial cuando las necesidades así lo requieran, sin que ello suponga colisionar con las disposiciones relativas a la ciudadanía en general. Habida cuenta de la supresión de las fronteras y de la libertad de movimientos también para las personas, los esfuerzos deben orientarse hacia la construcción de una ciudadanía más allá del Estado-nación de carácter integral que perciba a todos (inmigrados y autóctonos) como sujetos de derecho iguales en tanto que individuos, pero también como sujetos de deseos y de necesidades diferentes en tanto que miembros de grupos con características específicas.

a una educación intercultural, deberá incorporar aportaciones de diferentes perspectivas socioculturales para aprender a convivir con los que son y desean seguir siendo diferentes, sin que por el hecho de ser distintos se les discrimine. La mayoría cultural también debe ser objeto de educación intercultural con objeto de facilitar y favorecer la aceptación de las minorías. Como señala Carbonell (2000: 115), “la única limitación a esta actitud de apertura y de diálogo deberán ser las agresiones a las personas y a las normas fundamentales de convivencia”. Se requiere una mayor flexibilidad para la aplicación de unas normas que fueron pensadas para una sociedad mucho más homogénea y uniforme desde el punto de vista cultural; es decir, no juzgar lo correcto o incorrecto sólo desde los parámetros culturales hegemónicos.

2. Resulta imprescindible que la diversidad cultural sea considerada dentro del sistema educativo, y en la sociedad en general, como algo enriquecedor, como un hecho positivo, y no como un problema o como un elemento disgregador y pernicioso para la formación de la identidad de los pertenecientes a la cultura mayoritaria.

3. No se trata tanto de introducir nuevos contenidos cuanto de activar los principios que informan (transversalmente) el sistema educativo y a cualquier sociedad democrática, esto es, la democratización, la igualdad de oportunidades, la solidaridad, el desarrollo cultural, la educación para la tolerancia y la paz.

4. Lo multicultural abarca muchos más espacios que exceden de los estrictamente escolares y educativos. No hay que olvidar que “la propuesta de la interculturalidad representa un reto para todas las instituciones sociales, desde la familia, hasta las empresas y las administraciones públicas que deberían abrirse al reconocimiento de la diversidad sin eludir un paralelo cuestionamiento de aquellas barreras y desigualdades estructurales que se producen en todos los órdenes de la vida social” (Colectivo IOÉ 2000: 211). El interculturalismo debe abarcar otras dimensiones, además de la escolar, como son la socioeconómica, jurídica y política.

5. La escuela tiene una tarea imprescindible en esta nueva sociedad multicultural: promover competencias en múltiples culturas. Se impone la tarea de contribuir a neutralizar y eliminar la tendencia a elaborar prejuicios, a estereotipar a los individuos de acuerdo con sus identidades étnicas, o la nacionalidad que indica su pasaporte, o la lengua que hablan —equiparar cultura, lengua y/o grupo étnico es un error que no resiste argumentación antropológica alguna—. Hay que abandonar la idea de que en situaciones multiculturales resulta fácil y útil delimitar las fronteras de cada una de las culturas en que se sitúa la convivencia: dónde empieza una cultura y dónde concluye otra. Las culturas, a diferencia de los estados, carecen de fronteras que indiquen quiénes son ciudadanos y quiénes no. En términos culturales las fronteras, la delimitación de los “bordes” culturales son construcciones más útiles a las identidades que al propio concepto de cultura.

6. En España, donde aún no tenemos el volumen de inmigrantes de los países de nuestro entorno más cercano, estamos a tiempo de adoptar políticas y estrategias anticipativas, prospectivas, que tengan en cuenta las estrategias y soluciones que

los países de nuestro entorno han dado a la inmigración y educación multicultural. Todo ello debería propiciar un modelo de integración bien fundamentado y adecuado a la realidad de nuestro país.

4. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA ABORDAR LA DIVERSIDAD Y FAVORECER LA TOLERANCIA: LA LUCHA CONTRA LOS PREJUICIOS Y LOS ESTEREOTIPOS EN LOS DISCURSOS DE LA INMIGRACIÓN, LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y VALORES CÍVICOS

Probablemente la mayoría de los alumnos y las alumnas no tienen un conocimiento objetivo de este complejo fenómeno de la inmigración, no poseen un conocimiento directo de los inmigrantes, desconocen sus condiciones de vida y sólo los conocen a través de los prejuicios, generalizaciones y estereotipos infundados, muchas veces alimentados por los medios de comunicación. El concepto de inmigración está cargado de prejuicios. No se suele considerar por igual a las personas que vienen en patera que a las que vienen en yate, aunque ambos sean inmigrantes; tampoco se suele relacionar a los futbolistas extranjeros de equipos españoles con los inmigrantes, aunque lo sean. A los inmigrantes se les suele asociar con la pobreza, se dice que son un peligro potencial, que privan de puestos de trabajo a los ciudadanos del país receptor y que incrementan la inseguridad ciudadana. Es, pues, necesario superar el ámbito de lo meramente noticiable, de los estereotipos y falsas idealizaciones, a través de conocimientos más elaborados, que permitan a los alumnos y las alumnas tener en cuenta la etiología, génesis y desarrollo, consecuencias y propuestas de solución desde los valores de la tolerancia y la solidaridad.

No obstante, hay que matizar que las diferencias sociales, culturales y raciales son hechos obvios y evidentes; el problema es cómo se perciben, se interpretan y se valoran. Es decir, no es lo mismo el uso objetivo y racional o científico de los datos diferenciales que las inferencias basadas en generalizaciones y valoraciones colectivas infundadas propias del pensamiento estereotipado y prejuicioso. El prejuicio se caracteriza por ser un juicio infundado, formado antes de haber reunido y examinado la información pertinente; está basado en pruebas imaginarias o insuficientes; prescinde de los hechos y se nutre de imágenes desfavorables o estereotipos y representaciones colectivas que se suelen aplicar a grupos o clases de personas diferentes. Los estereotipos son deformaciones caricaturescas de la realidad: se la simplifica seleccionando algunos rasgos o elementos e ignorando los demás; se generalizan esos rasgos aplicándose sin excepción a todos los miembros del colectivo y se exagera negativamente el conjunto. Así se dice “los andaluces son...”, “los gitanos son...” “los negros son...”. Quien los usa se imagina que está describiendo pero sólo está aplicando sin matices un esquema prefijado; de ahí frases como “todos son iguales”, “esa gente es así”, “cuando se ha visto a uno se han visto todos”. Las personas sólo somos iguales en dignidad, pero a la vez diferentes e irrepitibles (Díaz 2003).

Considero que una buena forma de abordar y presentar este tema de los prejuicios a los alumnos/as es a través de actividades de sensibilización que propicien y contribuyan a fomentar la actitud básica moral de ponerse en el lugar del otro. Varias actividades y recursos didácticos contribuyen a este propósito: una de las formas más fáciles de poner en situación al alumno/a es mediante la visualización de fotografías que expresen algunos aspectos de la realidad del inmigrante (drama de las pateras, condiciones laborales, rechazo social,

etc.). Tras mostrar las fotos se les pide que les pongan un título, realicen algún comentario, lo que permitirá conocer su posición para mejor construir la estrategia didáctica. Igualmente podría servir para estos fines visionar una película en la que aparezca alguna forma de discriminación y realizar un trabajo sobre ella¹³.

Una de las propuestas más sugerentes consiste en invitar a los alumnos/as inmigrantes a que construyan un relato, su *historia de vida*, para contar en clase cómo ha sido su llegada a nuestro país. Los alumnos/as cuentan su historia, señalando su lugar de origen, costumbres, rasgos culturales, el viaje, las dificultades, etc., y luego se abre un debate con el resto de los alumnos/as, quienes preguntan y hacen comentarios. El profesor/a destaca aquellos aspectos que considere importantes. Se debe motivar al alumno culturalmente diverso haciéndole ver que lo que va a decir es importante para sus compañeros, lo cual contribuye a aumentar su autoestima y a sentirse útil al resto del grupo. Esta actividad propicia el empleo de la lengua y refuerza los esquemas de comunicación, o en su defecto se aprenden. El relato suministra información a los demás alumnos/as de la realidad inmigrante y ayuda a romper estereotipos, y también contribuye a conocer y respetar otras formas de pensar y entender el mundo.

Cabe completar esta actividad, por parte de los alumnos/as autóctonos, elaborando un relato en el que se recoja el testimonio de alguno/s de sus familiares, quienes también tuvieron que emigrar. En estos momentos estamos viviendo un proceso de cambio, es decir, de país emisor a país receptor, resultado éste de importantes movimientos de población. España ha sido históricamente un país de emigrantes. Por eso en el relato se debería señalar cuál fue el país de destino, el viaje, las dificultades, cómo los trataron, si llevaban o no contrato de trabajo, etc. Todas estas actividades contribuirían a ponerse en el lugar del otro, favorecerían un mejor y adecuado conocimiento de la realidad que están viviendo los inmigrantes, que, en el fondo, no es tan distinta de la que sufrieron los emigrantes de nuestro país¹⁴.

¹³ El trabajo podría estar orientado de acuerdo con el siguiente guión: Ficha técnica de la película. Argumento. Personajes principales y sus comportamientos. Diferentes posiciones que aparecen ante la discriminación. La solución que se da al problema. Que ofrezcan su opinión sobre el modo como se trata el problema y la solución que se da. En caso de que no les haya parecido oportuno el planteamiento de la película, propongan un planteamiento alternativo, con las variaciones, argumentos, escenarios que consideren más adecuados.

Cabe señalar como propuestas las siguientes: "Salaam Bombay" (1988; director: N. Mair). Presenta la cara oculta del subdesarrollo. Muestra crudamente cómo algunos sectores de la población en los países del Tercer Mundo sufren para mantener los beneficios de las grandes potencias industriales. O también "Amazon Mika" (1991; director: Kauresmaki). Trata sobre la destrucción de la selva amazónica. Y la que me parece más acertada: "Las cartas de Alou" (1990; director: Montxo Armendariz). Narra las dificultades que para sobrevivir sufre un inmigrante ilegal en la España de hoy y que son contadas por el protagonista en las cartas que envía a su familia. Tras múltiples impedimentos será expulsado a su país de origen, lo que no le impedirá intentar de nuevo la búsqueda de un mejor porvenir y regresará a España dispuesto a afrontar otra vez más la dureza y la incompreensión de una sociedad que quiere cerrarle las puertas. En esta dirección electrónica puede encontrarse un amplio repertorio de recursos audiovisuales sobre inmigración, interculturalidad, etc.: <http://www.eurosur.org/RACIS/inmigr-c.htm>.

¹⁴ Véase el siguiente ejemplo, de Manuel Moreno, emigrante en Suiza: "Antes, los moros éramos nosotros". Manuel Moreno Preciado tomó conciencia de que su país era pobre cuando, en 1966, con 19 años, cruzó los Pirineos camino de Zúrich (Suiza). Había nacido en Medina de las Torres (Badajoz) y tenía el título de mecánico fresador. Su familia le despidió "como si fuera a la guerra". El barracón en el que se alojó al llegar recordaba a los campos de concentración. El idioma (alemán) suponía una barrera casi infranqueable para relacionarse con la población local, que le miraba con recelo. "A veces te decían: 'Si no estás a gusto, volveos a vuestro país'. Éramos los moros y los negros de la época". En total, vivió 16 años en Suiza. Volvió en 1985, con su esposa española, a la que conoció en Ginebra, arriesgándose a engrosar las filas del paro. Pero era "entonces o nunca" (El País, lunes, 14 de febrero de 2000).

“El juego de los prejuicios”¹⁵, que da título a este trabajo, surgió como una actividad pensada para ayudar a los alumnos/as a tomar conciencia de sus propios prejuicios y de lo injusta que resulta una convivencia basada en prejuicios y estereotipos incapaces de valorar y reconocer la dignidad del otro. De manera resumida, consiste en dividir la clase en varios grupos de alumnos/as; unos llevan colgadas a sus espaldas unas etiquetas (ignoran lo que ponen: inmigrante magrebí, rico europeo, ignórame, fanático, etc.) que indican cómo deben ser tratados por un segundo grupo alumnos/as, y un tercer grupo observa y anota lo que acontece, cómo se comportan, qué dicen, etc. Finalmente, se realiza una puesta en común. Primero serán los observadores los encargados de informar, y luego los propios participantes los que pondrán en común lo sucedido durante el desarrollo del juego. Por último, el profesor encargado de dirigir la actividad recogerá la información de los alumnos y realizará un pequeño comentario sobre las actuaciones o prejuicios que tenemos hacia las personas de otras culturas o religiones.

Se suele preguntar a los participantes cómo se han sentido al ser tratados de una manera u otra por parte de sus compañeros. Para la mayoría resulta incomprensible hasta que conocen la etiqueta que llevaban puesta. La etiqueta resulta determinante, enjuiciamos a los demás por la etiqueta, por la imagen, por los prejuicios, muchas veces injustos.

5. LOS PREJUICIOS COMO OBSTÁCULOS QUE IMPIDEN EL RECONOCIMIENTO DE “OTRO” Y GENERADORES DE DISCRIMINACIONES INJUSTAS

La antropología ha sido caracterizada como una disciplina especializada en la descripción y explicación de los mecanismos de funcionamiento de las sociedades concretas, llamadas “primitivas”, “ágrafas”, “salvajes” o “tradicionales”. A lo largo de la historia, el “otro” ha sido visto como “bárbaro”, “pagano”, “salvaje” o “primitivo”. Históricamente los conflictos del multiculturalismo se han vinculado con la “dialéctica de la negación del otro”; en los tiempos del descubrimiento, conquista, colonización y evangelización americana, ese “otro” se refería al indio, al negro, al mestizo y hoy esa dialéctica puede referirse al inmigrante. Sin embargo, una de las máximas de la antropología es llegar al conocimiento y reconocimiento del “otro”, del que es diferente o distinto. Las diferencias culturales, raciales, etc. crean, a veces, una distancia, una incomprensión, un rechazo y desprecio del otro. Esa distancia se manifiesta y se refuerza con el desprecio que supone no colocarse, no querer y no saber colocarse, siquiera mentalmente, en el lugar del otro. ¿Cómo se puede superar esa distancia? ¿Cuáles son las exigencias necesarias para el reconocimiento del otro?

En primer lugar, se ha de evitar caer en el etnocentrismo. El etnocentrismo es incomprensión del papel que representan las pautas de conducta y pensamiento de cada grupo. Es la creencia de que nuestras propias pautas de conducta son siempre naturales, buenas, hermosas o importantes, y que los extraños, por el hecho de actuar diferente, son unos salvajes, inhumanos, indeseables o irracionales. No se reconocen las diferencias culturales. Una cultura —la occidental— se considera superior y, por tanto, medida de todas las demás. El etnocentrismo se halla en la base del racismo, de la xenofobia, y es una barrera que dificulta la cooperación y diálogo intercultural. La consecuencia es la incomprensión y, en la

¹⁵ Véase <http://www.indexnet.santillana.es/rcs/archivos/Recursos/eticafilosofia/prejuicios.doc>.

mayor parte de los casos, la falta de respeto y manifiesto desprecio hacia los otros. Reconocer la falacia del etnocentrismo debe llevar a la tolerancia, pero no cualquier tolerancia, pues hay también lo que Marcuse llama “tolerancia represiva”, que se desentiende de la suerte del otro bajo la apariencia de respetarlo, sino aquella tolerancia que cultiva la diferencia como valor en sí y la toma como reto de una más alta y productiva convivencia.

Para lograr un conocimiento del “otro”, “hay que hacer un viaje (primeramente a través de unos hábitos mentales) y realizar la experiencia de un descubrimiento, de una conversión hacia el otro”, porque la antropología o la etnografía no son más que una reflexión apasionada, pero respetuosa, sobre “el otro”.

Ante lo que no encaja con nuestros esquemas etnocéntricos¹⁶ tendemos a juzgar apresuradamente como un modo inferior lo que no encaja con nuestros modos de vida. Con el extrañamiento convertimos la percepción de las diferencias culturales en fuente de reflexión intelectual. El *extrañamiento*¹⁷ es una forma de curiosidad que se despierta cuando uno descubre que las vidas de las gentes, su forma de ponerlas en práctica y sus cosmovisiones son diferentes. Consiste en sorprenderse e interesarse por cómo los otros interpretan o realizan su mundo sociocultural.

Recorrer esa distancia que ha de permitir percibir al otro, conocerlo, comprenderlo, colocarse en su lugar y respetarlo es uno de los objetivos y una de las enseñanzas de la antropología, pero también un principio ético universal.

6. LOS DISCURSOS SOBRE LA INMIGRACIÓN

Tenemos que enseñar a nuestros alumnos/as a mirar reflexivamente tanto nuestro arsenal conceptual como la ideología desde los cuales construimos nuestros discursos, pues sólo una actitud crítica y reflexiva nos permitirá romper con una antropología espontánea que en sus pretensiones científicas no hace más que reproducir el discurso del poder hegemónico, un discurso muchas veces refractario a una genuina y verdadera integración. La imagen que ofrecen los medios de los inmigrantes son, muchas veces, imágenes estereotipadas, y pueden estar contribuyendo a la creación social del fobotipo “inmigrante”. “Un buen número de investigaciones demuestran que a las “noticias étnicas” o de inmigrantes se les presta mucha atención cuando tienen relevancia, por ello aparecen en portadas, páginas

¹⁶ Según Rodrigo Alsina (2004), “La mayoría de las veces las conocemos a partir de la posición etnocéntrica de nuestra propia cultura (Rodrigo Alsina, 1996c) y con los estereotipos que ésta nos ofrece. Como señala Affaya (1996: 25-26) “sólo una verdadera interculturalidad, justa y humanista, puede desmitificar los estereotipos y las falsas imágenes”. Pero la ausencia de conocimiento produce la tendencia a utilizar estereotipos. Un estereotipo es una simplificación de la realidad. Cuando no se tiene demasiada información sobre un tema se utilizan tópicos o lugares comunes que nos permiten una interpretación socialmente aceptable, pero seguramente falsa. El conocimiento más profundo del otro sirve para superar los estereotipos y nos obliga a buscar interpretaciones alternativas a las de los lugares comunes”.

¹⁷ En Velasco Mañillo & Díaz de Rada (2003: 22), a propósito del extrañamiento se dice lo siguiente: “El estudio de sociedades muy diferentes de la propia ha cualificado históricamente a la Antropología Social y Cultural para poner a prueba esta actitud del extrañamiento. Primariamente, extrañarse significa aproximarse al estudio de grupos humanos muy diferentes del propio con curiosidad, con una intención de producir conocimiento. Sin embargo, la noción de extrañamiento se aplica también cuando el investigador se centra en grupos sociales próximos o incluso en su propio grupo social. En este caso, la base del extrañamiento se encuentra en el reconocimiento de que todo grupo humano (incluido el propio) genera un comportamiento convencional, socialmente construido, y que no es el resultado directo de la naturaleza de las cosas”.

principales, contraportadas, editoriales, reportajes, columnas de opinión, viñetas, etc. Ahora bien, normalmente alcanzan esta magnitud informativa cuando son negativas o cuando se presentan en términos negativizados. De esta manera, los titulares terminan reflejando los aspectos más deplorables del colectivo al que se refiere la noticia (inmigrantes, marroquíes, africanos, ecuatorianos, trabajadores del campo: “todos son iguales”); al final, es fácil que los lectores se queden con la idea que transmite el titular de la crónica, incluso habiendo leído la noticia completa. A muchas personas que tengan algún trato con inmigrantes, es muy posible que este tipo de titulares las reafirme en sus prejuicios (“muchos son unos delincuentes”, “entran de forma ilegal”, “nos están invadiendo”, “nos quitan los puestos de trabajo”, etc.)” (Checa Olmos 2002: 426)¹⁸. De esta forma el lenguaje periodístico está contribuyendo a asentar en el imaginario colectivo estereotipos y prejuicios, ofreciendo una visión negativa de la inmigración y del inmigrante.

Podemos reconocer, al menos, tres tipos de discurso: a) *Discurso de la invasión*, los conceptos avalancha, invasión, oleadas de pateras¹⁹ son frecuentes en los titulares de prensa. Con titulares como estos: “continúa la avalancha de indocumentados”, “asalto a la fortaleza europea”, “ejército de desamparados”, parece que estamos siendo invadidos, cuando en realidad la avalancha no son más que 75 o 450 personas en un día. B) *El discurso del miedo*, que asocia a los inmigrantes a la violencia e inseguridad. No faltan noticias que nos recuerdan que los que llegan son “lo peor de cada país”; a veces, la llegada de pateras va unida al tráfico de drogas, se asocia a las mafias, redes de prostitución, trata de blancas, etc., favoreciendo así un discurso que asocia inmigración = ilegalidad = delincuencia. Si, como está comprobado, el índice de delincuencia entre la población inmigrante se sitúa en el mismo nivel que el de la población española, habría que preguntarse por el papel que los medios de comunicación están teniendo en esta visión de la inmigración como un problema y como un fenómeno que provoca inseguridad. C) *Discurso economicista-instrumental*: los inmigrantes son considerados mano de obra barata; que vengan sólo los que necesitamos. Los inmigrantes constituyen un flujo de mano de obra que regular mediante el establecimiento de cupos, limitaciones de visados, etc. En el ámbito laboral las ideas más repetidas son que el aumento de inmigrantes trae consigo más paro entre la población autóctona y que los inmigrantes suponen una competencia desleal que genera una precarización del empleo, cuando, en realidad, realizan los trabajos que no desean los españoles, son mano de obra barata, contratados de manera, muchas veces, irregular, lo que hace que sus condiciones de vida sean extremas: malviven en situaciones deplorables en casas viejas o chabolas, sin las

¹⁸ Expertos en inmigración y miembros del colectivo marroquí, a propósito de los atentados del 11-M sugerían un marco de actuación para evitar brotes de xenofobia, y entre las sugerencias se encontraba esta: “La responsabilidad de los medios de comunicación. Tanto expertos como miembros de la comunidad marroquí coinciden en su relevancia «para difundir el mensaje». Hassane El Arabi hace hincapié en este punto. «Los medios tienen mucho que ver en apagar o encender la mecha de la xenofobia. No es que la causen, pero aumentan o disminuyen la tensión. Sigue habiendo errores sin maldad que hay que corregir». Uno de los «errores» a los que alude Hassane El Arabi es la terminología utilizada para hablar del terrorismo. «No se debe decir terrorismo islámico, igual que no hablamos de un terrorismo católico o un terrorismo vasco, porque no todos los vascos son etarras». Para Riay Tatari «el daño que pueden hacer los medios no sólo nos afecta a nosotros, sino a la propia convivencia». El director de la mezquita de Tetuán recomienda transmitir un mensaje de tranquilidad, sin condenas a la religión musulmana, «una religión reconocida en todo el mundo y que está arraigada e integrada con los españoles». Diario *El Mundo*, 30/04/2004

¹⁹ En griego, “patera” significa plato para el sacrificio, tristemente hoy para el sacrificio de miles de seres humanos que arriesgan sus vidas al cruzar el Estrecho.

mínimas condiciones higiénicas. Como apunta Javier de Lucas, “el quid del balance se centra casi exclusivamente en la determinación del umbral de tolerancia de nuestros mercados y nuestras haciendas públicas (y sólo secundariamente de nuestras calles, escuelas y hospitales), ante la presencia de los inmigrantes. Por eso, la regla que rige el juego, en el fondo, es la misma: admitir los que necesitamos. La inmigración es una cuestión de reposición, de reemplazamiento de lo que nos falta: mano de obra en determinados sectores y períodos de tiempo, nacimientos que equilibren la desproporción de clases pasivas y población activa y nos ayuden a mantener la población que necesitamos para contar con una posición en la UE, por ejemplo. La consecuencia es una discusión que atiende exclusivamente a los límites, o, para ser más exactos, al criterio que permita establecer el cupo exacto de inmigrantes que cubran esas necesidades (laboral y/o demográfica). (...) Esta visión instrumental viene exigida por la ficción de que la presencia del extranjero, del inmigrante (...) es provisional, parcial, superficial. (...) El inmigrante no puede aspirar al contrato de ciudadanía, sino a otro contrato, provisional, parcial, transitorio y evidentemente inferior, el de extranjería / inmigración (...) El inmigrante arrastra el estigma de haber nacido mal, a destiempo, en el lado malo de la geografía. Por eso lo que nunca se plantea es la verdadera integración, la que corresponde a quien no vive entre nosotros provisionalmente, parcialmente, sino a quien quiere ser uno de los nuestros, sólo que de un nosotros plural” (Lucas 2002).

Pues bien, frente al discurso hegemónico se hace necesario reivindicar una ética del inmigrante como persona esforzada que arriesgó su vida y trabaja por su familia. Una ética basada en los valores de la tolerancia, la justicia social, la igualdad y dignidad. Es preciso destacar esos otros aspectos positivos de la inmigración, los aspectos silenciados.

Los inmigrantes que llegan a los países ricos representan lo más atrevido y dinámico de sus sociedades de origen.

La inmigración constituye un factor de desarrollo para los países de acogida y de los de origen. Los inmigrantes crean riqueza aquí y en sus países de origen (véase Segura Lucas 2003), como ocurrió con la emigración española en los años 60 y 70 (las remesas de divisas suponen un incremento del PIB y la emigración sirvió para exportar el desempleo bajando la tasa de paro).

Otros efectos son el rejuvenecimiento de la población, dado que la inmigración aporta personas jóvenes, en edad de trabajar, a sociedades que tienen un grave problema de bajos índices de natalidad. España tiene un índice de natalidad de 1,2 hijos por madre, una de las tasas más bajas de Europa.

Los inmigrantes suponen un ahorro para el país de acogida, dado que son personas que en una primera generación se incorporan a las sociedades de acogida en edad laboral, habiendo recibido su formación y aprendizaje laboral en su país de origen.

Contribuyen al sostenimiento de sectores económicos esenciales para el desarrollo de la economía española, caso de la agricultura, ganadería, servicio doméstico, hostelería y comercio. Además, en otros casos, generan nuevos empleos, los llamados empleos étnicos y biculturales: carnicerías, artesanía, restaurantes, etc.

Los hijos de los inmigrantes están posibilitando el mantenimiento de plazas escolares, fenómeno que tenderá a incrementarse en los próximos años (por ejemplo, en Murcia

se ha pasado de 9.000 hijos de inmigrantes escolarizados en primaria y secundaria en el curso 2002/2003 a más de 17.000 en el curso de 2003/2004).

Los inmigrantes han venido a trabajar y, en algunos casos, a fijar su morada entre nosotros, en una época que se supone de libre mercado y en una época en la que el grado de cumplimiento de los Derechos Humanos debería ser el termómetro que marque la temperatura moral de una sociedad. Los inmigrantes son gente que quiere trabajar y vivir como nosotros.

La inmigración diversifica y enriquece la cultura del país de acogida, dotándola de otras cosmovisiones, otros puntos de vista, otras formas de entender la vida; pero tampoco podemos olvidar que las diferencias culturales también traen conflictos interculturales, al igual que la convivencia normalizada requiere tiempo, espacios de encuentro y comunicación que permitan conocer las diferencias culturales, que contribuyan a erradicar los miedos, la inseguridad y la desconfianza que nos producen los otros culturalmente diferentes. En definitiva, se trata de favorecer la integración intercultural como proceso hacia una sociedad más justa y tolerante.

7. DE LA REALIDAD MULTICULTURAL AL PROYECTO INTERCULTURAL

Sin pretender ser exhaustivo ni mucho menos agotar el tema, pero sí, al menos, con la pretensión de situar los términos y conceptos principales del tema, multiculturalismo e interculturalidad, cabría hablar de estos modelos de incorporación social, tomando como situación ideal de incorporación la intercultural y reconociendo que el debate sobre cuál de ellos debe aplicarse sigue siendo un tema discutido y abierto.

El proceso de incorporación social es un proceso en el que inmigrantes y sociedad receptora tienen que adaptarse; se trata de un proceso de adaptación mutuo: una minoría se incorpora a la sociedad receptora en igualdad de condiciones, derechos, obligaciones y oportunidades sin perder su punto de referencia cultural; por otra parte, la sociedad receptora debe aceptar e incorporar los cambios normativos institucionales e ideológicos precisos para posibilitarlos.

El multiculturalismo²⁰, en sentido amplio, viene a significar la convivencia de diversos grupos sociales en un mismo espacio geopolítico.

²⁰La multiculturalidad no es un fenómeno nuevo, ya estaba presente en la antigüedad, donde se apreciaba un mosaico de culturas y etnias en algunas ciudades donde confluían mercaderes y grupos humanos de orígenes diversos. También encontramos atisbos del multiculturalismo en la expansión de Europa en América, Asia y África entre los siglos XVI y XIX. La noción de multiculturalismo es objeto de una gran controversia acerca de su verdadero sentido y alcance. El multiculturalismo alude, en principio, a la coexistencia dentro de un mismo espacio geopolítico de varias culturas, lo que implica diferentes formas de vivir y entender el mundo. Se plantean cuestiones acerca de qué concepción de la cultura subyace bajo la noción de multiculturalismo. Una concepción esencialista y estática de la cultura daría lugar a una concepción del multiculturalismo bien diferente si se opta por una concepción de la cultura como dispositivo de adaptación; en ese caso las culturas no son algo estático y se enriquecen con los cambios, que se explicarían como resultado de un proceso de adaptación ante nuevas situaciones. Otras cuestiones aluden a que la propia cultura ya de por sí es diferente, es decir, dentro de la cultura existen diferencias que vienen dadas por la edad, la clase social, el nivel socioeconómico, la etnia, etc. Finalmente, nos interesa, por ser pertinente para nuestra exposición, destacar las relaciones entre multiculturalismo e interculturalidad, nociones que están en el centro de los grandes debates actuales sobre este tema de la diversidad cultural, donde caben diferentes enfoques: el de la filosofía política, el antropológico, el educativo, el sociológico, etc.

Si el multiculturalismo suele consistir en defender el derecho que tiene cada grupo étnico o cultura a ser diferente, afirmando su identidad frente a la cultura hegemónica, la interculturalidad aparece como un proyecto de vertebración de la multiculturalidad. “La sociedad intercultural es un proyecto político que, partiendo del pluralismo cultural ya existente en la sociedad —pluralismo que se limita a la yuxtaposición de la cultura y se traduce únicamente en una revalorización de las culturas etno-grupales—, tiende a desarrollar una nueva síntesis cultural” (Perotti 1989: 66).

Una de las limitaciones del multiculturalismo es su visión estática de la cultura, que se representa como compartimentos estancos, impolutos, libres de toda influencia, se esencializan. Por el contrario, las culturas cambian, reciben influencias y se readaptan continuamente. Precisamente el interculturalismo va a surgir como un intento de superar ese carácter estático del multiculturalismo. El interculturalismo pretende reflejar la dinámica social y formular nuevas síntesis socioculturales.

8. LOS DERECHOS HUMANOS INDIVIDUALES UNIVERSALES COMO CONDICIÓN DE POSIBILIDAD DE UNA SOCIEDAD JUSTA

Nuestras ciudades serán cada vez más plurales y diversas culturalmente²¹, en ellas convivirán personas con diferentes concepciones de la vida, distintas maneras de concebir el mundo. Y la convivencia sólo será posible si se comparten unas exigencias mínimas de justicia. Sin duda todos los seres humanos queremos ser felices y cuando nos representamos en qué consiste la justicia lo hacemos sobre el trasfondo de una idea o proyecto de felicidad. “La búsqueda de la justicia —decía Kelsen— es la eterna búsqueda de la felicidad humana. Es una finalidad que el hombre no puede encontrar por sí mismo, y por ello la busca en sociedad. La justicia es la felicidad social garantizada por un orden social” (Kelsen 1991: 59). Curiosa definición en la que se relacionan la felicidad y la justicia. Pero, ¿cómo integrar el derecho a ser feliz con un orden social justo? La justicia no produce inexorablemente la felicidad personal.

²¹ En este sentido puede verse Borja & Castell (1997: 1): “Nuestro mundo es étnica y culturalmente diverso y las ciudades concentran y expresan dicha diversidad. Frente a la homogeneidad afirmada e impuesta por el Estado a lo largo de la historia, la mayoría de las sociedades civiles se han constituido históricamente a partir de una multiplicidad de etnias y culturas que han resistido generalmente las presiones burocráticas hacia la normalización cultural y limpieza étnica. Incluso en sociedades, como la japonesa o la española, étnicamente muy homogéneas, las diferencias culturales regionales (o nacionales, en el caso español), marcan territorialmente tradiciones y formas de vida específicas, que se reflejan en patrones de comportamiento diversos y, a veces, en tensiones interculturales. La gestión de dichas tensiones, la construcción de la convivencia en el respeto de la diferencia son algunos de los retos más importantes que han tenido y tienen todas las sociedades. Y la expresión concentrada de esa diversidad cultural, de las tensiones consiguientes y de la riqueza de posibilidades que también encierra la diversidad se da preferentemente en las ciudades, receptáculo y crisol de culturas, que se recombinan en la construcción de un proyecto de ciudadano común [...]”.

En los últimos años del siglo XX, la globalización de la economía y la aceleración del proceso de urbanización han incrementado la pluralidad étnica y cultural de las ciudades, a través de procesos de migraciones, nacionales a internacionales, que conducen a la interpenetración de poblaciones y formas de vida dispares en el espacio de las principales áreas metropolitanas del mundo. Lo global se localiza, de formas socialmente segmentada y especialmente segregada, mediante los desplazamientos humanos provocados por la destrucción de viejas formas productivas y la creación de nuevos centros de actividad. La diferenciación territorial de los dos procesos, el de creación y el de destrucción, incrementa el desarrollo desigual entre regiones y entre países, e introduce una diversidad creciente en la estructura social urbana”.

No concede de forma automática la paz, la concordia, aunque sí es la condición que mejor garantiza y de manera más eficaz que podamos realizar nuestros proyectos vitales.

Si la felicidad subjetiva alude al sentimiento pleno de bienestar personal e íntimo, la felicidad social, pública, no es un sentimiento sino una situación, un contexto vital, un escenario donde la búsqueda de la felicidad personal es más fácil y tiene más garantías de éxito. Así pues, la justicia como felicidad social refiere ese modo de organización de la sociedad que permite a los ciudadanos buscar su felicidad; se trata de crear y habilitar espacios de libertad que hagan posible la realización de proyectos de felicidad personales; en definitiva, un modo de convivir, de interactuar, de organizarse que propicie y facilite la felicidad personal de los miembros de la sociedad. La historia nos ha enseñado que la mejor manera de conseguir la justicia es afirmando, reconociendo y defendiendo los derechos humanos.

Los derechos humanos son una serie de prerrogativas que afectan a toda persona humana por el mero hecho de serlo, independientemente de circunstancias de tiempo, lugar, cultura, raza, sexo, religión, etc. Tales derechos no parten tanto de la realidad de lo que hoy se da, sino de lo que debería darse teniendo en cuenta el ideal de la persona humana. Tienen, por tanto, una irrenunciable base ética, de donde nace la realidad jurídica actual. Es decir, esos derechos se imponen como principio regulador de los diversos elementos que conforman el orden social y estatal.

Son derechos subjetivos, en cuanto que se refieren al sujeto humano. Pero al mismo tiempo son universales, imprescriptibles, inalienables, irrenunciables. Son, por tanto, exigencias ideales que orientan hacia la realización más plena de la persona humana.

En cuanto tales son previos a la sociedad, pero su toma de conciencia y el proceso de determinación de sus significados concretos es histórico y social. Sus concreciones van mudando con el cambio de las necesidades humanas que se van dando a lo largo de la historia. Son, por tanto, en algún sentido, una realidad histórica” (Torres 1992). Las reivindicaciones y las luchas históricas por la libertad, la igualdad, la seguridad, la fraternidad nos han enseñado que el mejor modo de liberarse de la arbitrariedad, de la discriminación, de la tiranía es afirmando que el ser humano nace con derechos; es decir, que posee derechos subjetivos sin que haya una ley previa que se los haya concedido. Los derechos humanos son el fruto del desarrollo ético y jurídico de la humanidad en su lucha por resolver el problema de la indefensión, la vulnerabilidad, por evitar la barbarie y el afán de dominio y explotación humanos. Representan uno de los logros más valiosos de las sociedades occidentales: los derechos civiles, políticos y sociales —y la actual lucha por los derechos ecológicos— deben ser reconocidos y protegidos para todos los individuos, sin admitir excepciones; nadie merece ser discriminado, privado de poder acceder a una existencia más digna, colocado al otro lado de la empalizada del bienestar, por haber tenido la desgracia de nacer al otro lado del Estrecho o en el Tercer Mundo. Es injusto que predomine el azar del lugar de nacimiento o procedencia cultural sobre el reconocimiento como ser humano. No debería darse primacía a la nacionalidad sobre la ciudadanía, se debería desligar nacionalidad de ciudadanía, para propiciar una ciudadanía plural e inclusiva que implique el ejercicio de todos los derechos. No se debería separar tanto el derecho de la moral. Los derechos humanos son el horizonte ético con el que debe medirse toda sociedad que pretenda ser justa y el grado de aceptación de los inmigrantes es un test moral para nuestra democracia.

Ahora bien, los derechos humanos no se sostienen por sí solos, son proyectos necesitan de nuestro concurso y cooperación para existir. “En su raíz, los derechos son siempre derechos de crédito, intersubjetivos. Todos los derechos se mantienen gracias a la cooperación ajena. Y conviene recordar esto al hablar de derechos fundamentales. Si los cosificamos, si los consideramos realidades preexistentes, consistentes y persistentes, y no proyectos a realizar nos tiranizarán lógicas degradadas. Por ejemplo, tendremos la impresión de que podemos mantenernos al margen de los derechos y seguir protegidos por ellos. Esto es confundir la legalidad física con la legalidad moral. Las leyes físicas no necesitan de nuestro concurso para funcionar. Los derechos no tienen una existencia independiente [...] los derechos como los aviones, sólo se mantienen en vuelo mientras el motor del propio avión continúa funcionando”²².

Concluyendo, cuando la persona se concibe como medio y no como fin, cuando se instrumentaliza y se convierte en mero epígono del grupo étnico, la religión, la cultura o el estado, cuando se violan los derechos humanos y el dolor de las personas no es tenido en cuenta, el fin acaba justificando los medios; cada vez que al individuo se le niega la posibilidad de emancipación libre y crítica, la posibilidad de elegir su lengua, sus costumbres, sus leyes, sus gobernantes y jueces, cada vez que se le niega la posibilidad de participar activamente en la vida pública, negándole la posibilidad de criticar, reformar y corregir todo aquello que le parece injusto y ofensivo, cada vez que se confieren derechos a entidades supraindividuales, se pone en peligro a la persona. Da igual que sea el grupo étnico, una cultura, un pueblo, una religión o un estado. Las culturas, los pueblos, las religiones o los estados deben protegerse, pero protegiendo a las personas, no convirtiéndolas en víctimas propiciatorias. En definitiva, el reconocimiento de derechos humanos individuales universales es la mejor garantía para alcanzar una convivencia respetuosa con la diversidad cultural y de ciudadanía común.

²² J. A. Marina: “Proyecto para una ética constituyente” (ciclostilado). En el mismo sentido, véase Marina (1997).

Bibliografía

- AGUADO ODINA, T. (2002): "Formación para la ciudadanía". *Cuadernos de Pedagogía*, 315 (julio-agosto 2002): 17-32.
- AFFAYA, M. N. E. (1996): "Occident i l'islam: imatges il·lustratives i/o interculturalitat efectiva?". *dCIDOB*, 56: 24-27. <http://www.aulaintercultural.org/> aula abierta.
- BLANCO FERNÁNDEZ DE VALDERRAMA, C. (2002): "Los inmigrantes y su integración. Apuntes en torno a una creciente nebulosa de conceptos, modelos y políticas". En *Ponencias del III Congreso sobre la inmigración en España*. Laboratorio de Estudios Interculturales. Universidad de Granada. Vol. II: 71-83.
- BORJA, J. & M. CASTELL (1992): "La ciudad multicultural". *La factoría*, 2, febrero.
- BUENO AGUILAR, J. J. (1998): "Controversias en torno a la educación multicultural". *Heuresis*, revista electrónica de investigación curricular y educativa, 1/2. <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-3.htm>. (Consultado el 15/04/2004).
- CALVO BUEZAS, T. (1990): *¿España racista?* Barcelona: Anthropos.
- CALVO BUEZAS, T. (1995): *Crece el racismo, también la solidaridad: los valores de la juventud en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Tecnos.
- CARBONELL, F. (2000): "Desigualdad social, diversidad cultural y educación". En E. Aja, F. Carbonell, Colectivo IOÉ (C. Pereda, W. Actis & M. A. de Prada), J. Funes & I. Vila: *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- CHAMIZO, J. (2002): "Integración educativa de las minorías culturales". *Revista Española de Educación Comparada*, 8.
- CHECA OLMOS, F. (2002): "España y sus inmigrantes. Imágenes y estereotipos de la exclusión social". En F. J. García Castaño & C. Muriel López (eds.): *La inmigración en España. Contextos y alternativas*. [Vol. II: Ponencias del III Congreso sobre la Inmigración en España]. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales: 421-436.
- COLECTIVO IOÉ (2000): "El desafío intercultural. Españoles ante la integración". Colección *Estudios Sociales*, 1. Barcelona: Fundación La Caixa: 167-212.
- DÍAZ, C. (2003): "Problemas de convivencia en la sociedad pluralista y multicultural". Actas de las Jornadas sobre *Derechos Humanos e inmigración*. Motril.
- DIETZ, G. (2001): "Del multiculturalismo a la interculturalidad: un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional". En J. de Prado Rodríguez (ed.): *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales: 17-71.
- DIETZ, G. (2002): "Cultura, etnicidad e interculturalidad: una visión desde la antropología social". En R. González & G. Arnaiz (eds.): *El discurso multicultural: prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Biblioteca Nueva: 189-236. <http://www.ugr.es/~ldei/Miembros/Componentes/Dietz/Publicaciones/CapitulosLibros/cl-3.RTF+multiculturalismo+e+interculturalidad&hl=en&ie=UTF-8>. (Consultado el 15/03/2004).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata. http://www.oro-co.cc/Educa/Docu/v_emigran.htm.
- FRANZÉ MUDANO, A. (1998): "Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica". *OFRIM* suplementos junio: 44-62.
- GARCÍA CASTAÑO, J. & A. GRANADOS MARTÍNEZ (2002): "Una mirada socioantropológica". *Cuadernos de Pedagogía*, 315 (julio-agosto 2002): 20-23.
- GONZÁLEZ RABANAL, M. C. (2003): "El multiculturalismo como opción para la integración". *A distancia*, 3, vol. 21, UNED (octubre 2003): 8-16.
- GRANADOS MARTÍNEZ, A. (2002): "¿Es virtual la realidad de la inmigración?: la construcción mediática de la inmigración extranjera en España". *Ponencias del III Congreso sobre la inmigración en España*. Laboratorio de Estudios Interculturales. Universidad de Granada. Vol. II: 437-448.

- GUNDARA, J. (1982): "Approaches to Multicultural Education". En J. Tierney (ed.): *Race, Migration, and Schooling*. London: Holt, Rinehart & Winston: 108-119.
- ISRAEL, E. (1995): "Comunicació intercultural i construcció periodística de la diferència". *Anàlisi*, 18: 59-85.
- JIMENEZ, C. (1996): "La integración de los inmigrantes y la interculturalidad. Bases teóricas para una propuesta práctica". *Arbor*, CLIV 607 (julio 1996): 119-147.
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. (2003): "Un problema candente: la atención educativa a los inmigrantes". *Cuadernos de Pedagogía*, 323 (abril de 2003): 58-62.
- KELSEN, H. (1991): *¿Qué es la justicia?* Barcelona: Ariel.
- KYMLICKA, W. (1996): *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1995): "Fronteras culturales". En E. Lamo de Espinosa (ed.): *Culturas, Estado, Ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza Editorial: 13-79.
- LUCAS, J. (2002): "Políticas de inmigración, derechos, ciudadanía". En *I Jornadas sobre Derechos Humanos e Inmigración*. Motril, mayo 2002.
- MARINA, J. A.: "Proyecto para una ética constituyente". Ciclostilado.
- MARINA, J. A. (1997): "Educación en valores". En VVAA: *Educar en valores*. Madrid: Bruño: 19-23.
- MARTÍNEZ, C. (2002): "Escuela intercultural. Inmigración y educación para una nueva ciudadanía". *Revista Española de Educación Comparada*, 8: 61-79.
- MARTINIELLO, M. (1995): "Inmigración y construcción Europea". ¿Hacia una ciudadanía multicultural de la Unión Europea?". En E. Lamo de Espinosa: *Culturas, estados, ciudadanos: Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza: 225-240.
- MORENO NAVARRO, I. (2003): "Inmigración, multiculturalismo y ciudadanía". En *Actas II Jornadas sobre Derechos Humanos e Inmigración*. Motril.
- PAEZ, D. & J. L. GONZÁLEZ (1996): "Prejuicio". En F. J. Blázquez-Ruiz (dir.): *10 palabras clave sobre racismo y xenofobia*. Estella (Navarra): Ed. Verbo Divino: 319-372.
- PEROTTI, A. (1989): *Pequeño léxico sociológico y antropológico sobre inmigración*. Cuaderno 65. Fundación Encuentro. Servicio de Publicaciones.
- PUMARES FERNÁNDEZ, P. (1998): "Reflexiones sobre el concepto de integración social de los inmigrantes". En *Africanos en la otra orilla*. Icaria, Universidad de Almería.
- RAMOS CALVO, F. (2004): *El multiculturalismo en las aulas españolas*. En <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/664/tribuna.html>. (Consultado el 17/03/2004).
- RODRIGO ALSINA M. (2004): *Elementos para una comunicación intercultural*. En <http://www.cidob.org/Castellano/Publicaciones/Afers/rodrigo.html>. (Consultado el 15/03/2004).
- RODRIGO ALSINA, M. (1996): "Hacia el mito de la identidad cultural". Comunicación presentada en el VII Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica. Zaragoza, noviembre 1996.
- SÁNCHEZ MARTÍN, M. E. (2004): *Escuelas en entornos pluriculturales*. Escuela Española, Colección Temáticos Escuela, enero.
- SANTAMARÍA, E. (1993): "(Re) presentación de una presencia. La "inmigración" en y a través de la prensa diaria". *Archipiélago*, 12: 65-72.
- SANTAMARÍA, E. (1994): "El cerco de papel...o los avatares de la construcción periodística del (anti)sujeto europeo". En VVAA: *Extranjeros en el paraíso*. Barcelona: Editorial Virus: 207-218.
- SEGURA LUCAS, J. A. (2003): "Aportaciones y desafíos de la inmigración en España". *A distancia*, 21, nº 3 (octubre de 2003): 47-53.
- SOLÉ, C. (1995): "La educación intercultural". En E. Lamo de Espinosa: *Culturas, estados, ciudadanos: Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza: 246-247.

- TORRES, F. (1992): "Derechos Humanos". En M. Vidal: *Conceptos fundamentales de ética teológica*. Madrid: Trotta: 667-668.
- VELASCO MAÍLLO, H. & A. DÍAZ DE RADA (2003³): *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- VERTOVEC, S. (1996): "Multiculturalism, Culturalism and Public Incorporation". *Ethic and Racial Studies*, 19/1: 49-69.

Recursos audiovisuales sobre inmigración, interculturalidad, etc.

<http://www.eurosur.org/RACIS/inmigr-c.htm>;

http://www.indexnet.santillana.es/rcs/_archivos/Recursos/eticafilosofia/prejuicios.doc

Estado actual de la integración escolar y social de jóvenes inmigrantes en España

José Manuel Suárez Sandomingo²³

INTRODUCCIÓN

A la debilidad de la economía de España durante las últimas centurias hay que añadir el aislacionismo que produjo la dictadura franquista para que España fuese más un país de emigrantes que un país receptor de población extranjera. Pero, en las últimas décadas, la inversión de ambas tendencias (económica y política) ha propiciado una corriente de atracción positiva hacia nuestro país. Unido a ciertos hechos coyunturales producidos en algunos países afines culturalmente (como es el caso de la crisis económica en distintos países de Iberoamérica) o próximos (guerras en los países subsaharianos, limitación de las libertades en los magrebíes), España se ha convertido en un destino atractivo para refugiados, inmigrantes y asilados en búsqueda de un trabajo con el que poder cambiar una situación laboral y social dramática en sus países de origen, también en un lugar en donde se permita a los hijos participar, en igualdad de derechos, en una sociedad presidida por valores democráticos. Por eso, en la actualidad nos encontramos ante un nuevo ciclo social, un ciclo que necesita de nuevos postulados, de nuevas leyes que instauren un nuevo orden social que ampare a todos: a los que ya estaban y a los recién llegados, a fin de conseguir dinamizar la convivencia en armonía y no dinamitarla a través de conflictos sectoriales. Pero la realidad de necesidad perentoria de muchos inmigrantes está chocando con una sociedad muy sujeta a estándares de acomodación estrictamente reglamentados.

Si atendemos al origen de los inmigrantes, se puede evaluar que “los ecuatorianos han pasado a ocupar el primer puesto entre los extranjeros inscritos en el Padrón con 390.297 inscritos en 2003, que representan el 14,65% del total.

Los marroquíes quedan en segundo lugar con 378.979 inscritos (14,23% del total), seguidos de los colombianos que son 244.684 (9,18%), los británicos 161.507 (6,06%) y los

²³ José Manuel Suárez Sandomingo es pedagogo; ha desempeñado esta labor en diferentes áreas a lo largo de su carrera profesional: Formación Laboral, Familia y Cooperación al Desarrollo. Así también, ha sido educador social y tutor de prácticas de educadores sociales, pedagogos y psicólogos. Entre sus publicaciones se cuentan algunas individuales, como *Centros de menores, de onte a hoxe* (1998) o *Historia dos dereitos da infancia* (1999), y otras colectivas, como *Os servizos sociais dende a infancia ata a terceira idade. Una tarefa con marca* (1999), *O reto da converxencias dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación* (1999), *La integración sociolaboral de jóvenes tutelados* (2000), *Psicología jurídica al servicio del menor* (2000). Además, ha publicado numerosos artículos de carácter profesional y divulgativo tanto en revistas especializadas como en prensa. Actualmente es el presidente de la *Asociación Profesional de Pedagogos e Pedagogas de Galicia (APEGA)*.

rumanos 137.347 (5,16%) que se ponen por delante de los alemanes con 130.232 inscritos (4,89%).

También es de destacar el número de argentinos, 109.445, la siguiente nacionalidad en número de inscritos, que constituyen el 4,11% de todos los extranjeros²⁴. Pero, mientras unos vienen, mayormente, en busca de trabajo y de unas condiciones de vida más justas que las de sus países de origen (marroquíes, ecuatorianos o rumanos), otros lo hacen por cuestiones de reposo o jubilación (alemanes o británicos). “Otras nacionalidades europeas de fuerte implantación son las de franceses (46.891 habitantes), portugueses (40.861)”²⁵. Los franceses suelen asentarse en Cataluña, mientras que los portugueses lo hacen en Galicia, en ambos casos, por razón de proximidad lingüística y cultural.

Nuestra primera *Ley de extranjería* es de 1985, una ley que ya en la década de los 90 se antojaba muy corta para dar cabida adecuadamente tanto a los nuevos como a los viejos problemas de los inmigrantes. Pero su sustituta, la *Ley 4/2000*, nació con notables deficiencias, por lo que ya desde un principio le han salido varias propuestas de revisión. Quizás sean excesivas cuatro leyes en cuatro años, máxime cuando han quedado por el camino algunos proyectos no aprobados y varios reglamentos en desarrollo, pero quizás a lo único que apunte este proceso entrecortado responde, probablemente, a una falta de un auténtico modelo de inmigración que guíe las decisiones oportunas.

Leyes orgánicas sobre extranjería

Año	Leyes Orgánicas
1985	Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España.
2000	Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros y su integración social. Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000
2003	Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros. Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de reforma de las Leyes Orgánicas 4/2000 y 8/2000.

Sin embargo, las adaptaciones hechas por las citadas leyes en la *Ley de extranjería* también han redundado en otras que, aunque menos extensas en su ámbito de aplicación, no por ello tienen una menor intensidad en cuanto a la actuación ante las situaciones sociales de la inmigración, puesto que desde ellas se programan las medidas paliativas de las necesidades y carencias de los desplazados en los servicios sociales y en el sistema educativo.

En este artículo queremos repasar las manifestaciones sociales, legales, políticas y de demás índole que han tenido más relevancia durante los últimos años y apuntar ciertas aportaciones, todavía necesarias, para que inmigración, marginación y exclusión no sigan siendo términos sinónimos para muchos.

²⁴ <http://www.ine.es/prensa/np321.pdf>.

²⁵ INE (2003): La población extranjera en España.
http://www.ine.es/prodyser/pubweb/indisoc03/pob_extranjera.pdf.

1. LOS ALUMNOS EXTRANJEROS ANTE EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La situación migratoria presente está propiciando un aumento del número de alumnos extranjeros en las aulas españolas, ya que los hijos de los inmigrantes, al igual que cualquier hijo de españoles, tienen derecho a recibir la educación básica de forma gratuita²⁶. Este incremento del alumnado extranjero está siendo evaluado actualmente por los responsables de la planificación educativa como un contrapeso del descenso del alumnado nacional cuando señalan que “En el curso 2001-02, el número de alumnos matriculados en la enseñanza no universitaria ha sido de 6.834.464, continuando el descenso observado durante la década anterior. No obstante, se aprecia una suavización en el ritmo de disminución del alumnado, al pasar de descensos del -2,5 por ciento observados en los cursos 1997-98 y 1998-99 al -0,5 por ciento estimado para el curso 2001-02. Sin duda alguna, no es ajena a esta situación la intensidad del fenómeno migratorio que experimenta la sociedad española” (INE 2003a).

De hecho, durante el curso escolar 2000/2001, el número de alumnos hijos de inmigrantes había alcanzado, según fuentes del *Ministerio de Educación*, la cifra, entonces récord, de 201.518, cuando diez años antes, en el curso 1991/1992, su número era de 36.661, es decir, 5,5 veces menos. En el curso siguiente, 2001/2002, según las mismas fuentes, los alumnos inmigrantes matriculados en centros educativos españoles tenían la siguiente distribución continental: el 37,6% de Iberoamérica, el 25,5% de Europa y el 24,2% de África, mientras que su distribución por etapas educativas era:

En Educación Primaria, el 23,2 por ciento.

En Educación Infantil, el 19,5 por ciento.

En Educación Secundaria, el 19,4 por ciento.

En Programas de Garantía Social, el 18,5 por ciento.

Evolución del alumnado extranjero por enseñanza				
	1993/94	1998/99	2001/02	2002/03
TOTAL	50.076	80.687	200.804	297.262
E. Infantil / Preescolar	8.640	12.387	38.998	60.412
E. Primaria / E.G.B.	32.471	34.017	87.526	133.310
Educación Especial	153	178	560	1.015
E.S.O.	0	22.558	55.177	80.820
Bachilleratos	6.149	6.311	8.582	12.200
Formación Profesional	2.663	2.732	6.545	9.505
No consta enseñanza		2.504	3.416	

Todavía hoy nos queda margen para nivelarnos con otros países de la Unión Europea, como Bélgica (94/1000 en Primaria y 122/100 en Secundaria) o Alemania (152/1000 en Primaria y 85/100 en Secundaria) (véase Calleja 2001). Pero este desnivel europeo se puede trasladar al caso español, puesto que aquí las cifras tampoco son homogéneas. La distribución territorial escolar de los inmigrantes se concentra, en mayor medida, en unas determinadas comunidades autónomas, como son: Madrid, Cataluña, Valencia, Canarias, Andalucía, Baleares y Murcia que acoge a más del 50% del total de extranjeros residentes en España.

²⁶ Artículo 9 de la Ley orgánica de los derechos de los extranjeros del 2000.

Porcentaje de alumnos extranjeros en algunas CC.AA. sobre el total de alumnos extranjeros en España

Comunidad Autónoma	Total alumnado extranjero	% sobre el total
Madrid	35.789	28,78 %
Cataluña	22.699	18,26 %
Andalucía	13.5959	11,23%
Canarias	9.739	7,83%
Valencia	8.877	7,14 %
Baleares	5.388	4,33 %
Murcia	4.022	3,23 %
Total	222.473	52,02%

Fuente: Informe Defensor del Pueblo. 2003

Porcentaje de alumnos extranjeros en cada comunidad autónoma sobre el total de sus alumnos - curso 2002-03²⁷

Comunidad autónoma	%
Andalucía	2,2
Aragón	5,0
Asturias	1,9
Baleares (Islas)	8,7
Canarias	5,5
Cantabria	2,3
Castilla - La Mancha	3,1
Castilla y León	2,7
Cataluña	5,3
Ceuta	0,9
Comunidad Valenciana	5,4
Extremadura	1,4
Galicia	1,4
Madrid	8,9
Melilla	3,9
Murcia	5,8
Navarra	6,4
País Vasco	2,2
Rioja (La)	6,4
ESPAÑA	4,5

2. MARCO LEGISLATIVO EDUCATIVO

Haciendo un breve repaso a la relación legislativa referente al tema de la inmigración, vemos que en España el enfoque educativo sobre esta población viene determinado por:

1. La *Constitución Española* de 1978, por la que se sentaron las bases para que todos recibiesen una educación en igualdad de condiciones, sin importar su raza, su lugar de nacimiento, su sexo o su religión.

²⁷ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004).

2. La *LOGSE* o *Ley orgánica general del sistema educativo* de 1990, en la que se dispone la compensación de las desigualdades, mostrando un especial interés por la atención intercultural²⁸, quedando habilitados los poderes públicos para el desarrollo de aquellas acciones de carácter compensatorio necesarias para aquellas personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables, y la disposición de los recursos necesarios para lograrlo, además de recomendar la propia ley que sean las instituciones las que establezcan su prioridad. Asimismo, pide que favorezcan su escolarización infantil para acceder a la educación obligatoria de la forma lo más normalizada posible, y que cada alumno tenga un puesto escolar gratuito en su propio municipio o, excepcionalmente, en uno próximo al de su residencia habitual.

3. El *Instrumento de ratificación del convenio-marco para la protección de las minorías nacionales*²⁹, que establece el compromiso de promover las condiciones que sean necesarias para que las personas pertenecientes a minorías nacionales mantengan y desarrollen su cultura, y preserven los elementos esenciales de su identidad (religión, lengua, tradiciones y patrimonio cultural).

4. El *Real decreto de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación*³⁰, que reguló las medidas orientadas a prevenir y compensar las desigualdades en educación debidas a factores culturales o étnicos diferentes, entre las que se pueden citar la ampliación del profesorado, de los miembros de los equipos de orientación, la inclusión de las acciones en el proyecto educativo de centro y en el proyecto curricular.

5. La *Ley orgánica 4/2000*³¹, que supuso un cambio significativo en la legislación de inmigración, ya que se avanzó hacia su plena integración, concediéndoles “a los residentes derechos y obligaciones comparables a los de los ciudadanos de la Unión, así como a fomentar la ausencia de discriminación en la vida económica, social y cultural y al desarrollo de medidas contra el racismo y la xenofobia”³². Y, por su artículo 9.4, se les concedió el derecho a una enseñanza dirigida a su integración dentro de la sociedad española, al mismo tiempo que se les reconoce y respeta su identidad cultural. La *LOCE* o *Ley orgánica de la calidad educativa*³³ vuelve a insistir en la obligatoriedad de la educación y en la igualdad de las condiciones, mencionando al alumnado inmigrante, y reconociéndole, por primera vez en la Historia de España, su derecho a elegir el centro, indicando para ello que las “Administraciones educativas promoverán programas específicos de lengua caste-

²⁸ Ver el Título V “De la compensación de las desigualdades en la educación”.

²⁹ Aprobado en Estrasburgo el 1 de febrero de 1995 y publicado en el BOE nº 20, de 23 de enero de 1998.

³⁰ Real Decreto 299/96, de 28 de febrero de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

³¹ Aquí se nombra la Ley Orgánica 4/2000, conocida como Ley de Extranjería, pero se entiende como Ley de extranjería tanto esta como sus posteriores modificaciones.

³² Preámbulo de la Ley Orgánica 8/2000 de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 7 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

³³ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE del 24 de diciembre de 2002).

llana y las otras lenguas cooficiales, en su caso, y de elementos básicos de la cultura para facilitar la integración de las personas inmigrantes”³⁴.

Además, la *LOCE* dedica expresamente su artículo 42 a la incorporación de los alumnos extranjeros al sistema educativo español, determinando que “para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, 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”. En ese mismo artículo, se dispone, en su apartado 4, que “los alumnos extranjeros tendrán los mismos derechos y deberes que los alumnos españoles”.

3. PROBLEMÁTICAS ESCOLARES EN TORNO A LOS ALUMNOS INMIGRANTES

En estos marcos legislativos amplios han de determinarse todas las acciones necesarias para que los derechos y los deberes de unos y de otros no queden lesionados o minusvalorados. Por ello, las nociones legales deben ser leídas en sintonía con la realidad que tratan de amparar. Entre las problemáticas más comúnmente apuntadas en relación con los alumnos inmigrantes están las siguientes:

1. *Diferencias culturales*. Para los inmigrantes la llegada a un nuevo país origina un cambio radical en cuestiones tan esenciales como sus costumbres, hábitos alimenticios o forma de vestir, lo que favorece la aparición de crisis en cuanto a sus valores, a la vez que la sociedad de acogida les imprime una urgencia por acomodarse o, al menos, ubicarse, en su estructura cultural.

2. *Inscripción escolar con el curso avanzado*. Con frecuencia, los alumnos procedentes de otros países no comienzan el curso escolar en su inicio, sino que lo hacen cuando éste ya está en proceso, lo que provoca alteraciones en las dinámicas de las aulas en las que se integran, tanto a nivel de los demás alumnos como de la atención del profesor y de ellos mismos por tener que añadir al sobreesfuerzo de aclimatación, su puesta al día en todos los conocimientos que implica la tarea educativa.

3. *Retraso escolar*. En general, los alumnos inmigrantes pertenecen a familias humildes, con escasos recursos económicos y educativos, e incluso sin escolarizar, lo que se suma a los procesos forzados de integración socioescolar ya citados. Muchas veces todas estas dificultades las deben soportar los chicos por sí solos, sin ayuda de sus familias, de las instituciones o de sus propios compañeros. Si sus capacidades de ajuste a las nuevas circunstancias no son las óptimas, su salida es desentenderse de la tarea escolar, sobre todo cuando están en la fase adolescente, centrándose, bien en ayudar a subsistir a su familia, aunque sea a través de una situación laboral irregular, bien, en el peor de los casos, en agruparse con chicos marginales.

³⁴ Artículo 52.7 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE del 24 de diciembre de 2002).

4. *Desconocimiento lingüístico.* Aunque, como decimos, una buena parte de las familias proceden de países iberoamericanos, en los que la lengua española es mayoritaria, muchos proceden de países asiáticos, africanos o europeos donde se hablan otros idiomas. En la escuela, la lengua es el vehículo de transmisión esencial, por lo que su desconocimiento provoca retrasos y hasta fracaso escolar, y trasciende las vidas de los sujetos en cuanto que afecta a su normalización y socialización.

5. *Excesiva incorporación de inmigrantes en colegios públicos frente a otras opciones.* La ubicación de las familias inmigrantes en barrios humildes y con escasas opciones escolares ha provocado que los centros públicos de estas zonas hayan sido sus referentes exclusivos. El aumento de los alumnos inmigrantes ha ido elevándose de forma continua durante los últimos años, pero ésta no ha sido la única causa de su “masificación”, sino que también se ha debido a que muchos de los antiguos alumnos de esas escuelas se han inclinado por marcharse a otros centros, especialmente concertados, en los que no hubiera inmigrantes. Según un informe de 2002³⁵, la disminución de alumnos españoles en la escuela pública fue de 2,3 puntos porcentuales, mientras que el aumento de los de origen inmigrante fue de 7,5 puntos. Estos hechos están propiciando que los colegios públicos ya estén escolarizando a los dos tercios del alumnado español y al 81 por ciento de los extranjeros, mientras que los concertados sólo acogen a un tercio de los alumnos españoles y al 19 por ciento de los inmigrantes.

6. *Heterogeneidad de la inmigración.* La inmigración es una consecuencia social de múltiples procesos desarrollados internamente en cualquier sociedad, lo que, a su vez, da origen a múltiples efectos que dependen de desde donde ésta tenga lugar hasta quién la realice. Por eso, las decisiones que tomar son numerosas. Los centros educativos deben determinar los métodos que aplicar en cada caso, ya que muchas veces no son oportunas las mismas actuaciones con un alumno de origen magrebí, que con otro de origen chino, centroeuropeo o hispano, debido a aspectos culturales, idiomáticos, e incluso religiosos.

7. *Problemas de disciplina en Secundaria.* A todas las problemáticas enumeradas externas al propio sujeto educativo hay que sumar las inherentes al momento evolutivo en que éste se encuentre. El momento de la adolescencia es conocido dentro del ámbito educativo como uno de los más conflictivos, y si a éste se le incorpora toda una serie de variables culturales, sociales, etc., la oferta de conflictos se puede elevar exponencialmente. La búsqueda del adolescente de su lugar en el mundo de los adultos, con estrategias definidas por sus cualidades personales y sociales basadas en una cultura determinada, se vuelve más confusa cuando tiene que desarrollarse en un espacio nuevo y desconocido. El paso a la adultez está normativizado en unas culturas antes que en otras, e igualmente pasa con el reconocimiento de las figuras de autoridad externas a la familia, lo que hace que el profesor no les imponga el mismo respeto social a algunos de estos jóvenes. En ese rechazo a la autoridad externa surge un nuevo conflicto, que se agudiza cuando interfieren razones complejas de índole sociocultural (igualdad de sexos, respeto a la libertad sexual, etc.).

³⁵ [http://www.pdfs.lacaixa.comunicacions.com/webes/wpp0pdfp.nsf/vico/es11_c2_esp.pdf/\\$file/es11_c2_esp.pdf](http://www.pdfs.lacaixa.comunicacions.com/webes/wpp0pdfp.nsf/vico/es11_c2_esp.pdf/$file/es11_c2_esp.pdf), p. 65

8. *Escuela versus religión*. Algunos alumnos —sobre todo los de origen musulmán (debido a la omnipresencia de la religión en todos los ámbitos de su vida)— encuentran problemas en la escuela por razón de las comidas, los horarios, la oración, etc., pero también por el tipo de contenidos que se les imparten o por la perspectiva de la coeducación, por ejemplo.

9. *Escasa implicación familiar en las tareas escolares*. Si la acomodación de los alumnos inmigrantes a la escuela es ya de por sí difícil, —por no tener muchas veces las mismas raíces culturales en cuanto a los conocimientos que les son transmitidos, o sus procedimientos—, para los padres, el tema escolar es algo impuesto y muchos no ven suficientes argumentos para implicarse en él, ni, en muchos casos, tienen tiempo, ni capacidad para el debate escolar de los problemas generados por sus hijos.

10. *Falta de integración real del alumno inmigrante en el sistema educativo*. La dificultad personal de compromiso del alumno con su educación va, en la mayoría de las ocasiones, en relación inversa con la edad de llegada al país de destino, lo cual es, hasta cierto punto, normal porque las dificultades que deben superar son mayores cuanto más alto es el nivel al que se debe incorporar en el sistema escolar. Sin embargo, hay que tener en cuenta otros elementos no menos importantes como pueden ser la implicación de los padres en las labores de apoyo educativo o el que se pueda recibir desde su propio entorno para compensar sus carencias (bibliotecas, motivación, integración social, etc.). Por eso, para algunos de estos escolares la asistencia regular al centro es más una tarea fomentada por la relación con otros compañeros que propiamente educativa.

4. ACTUACIONES EDUCATIVAS CON ALUMNOS INMIGRANTES EN ALGUNAS CC. AA.

A continuación expondremos algunas de las experiencias educativas normalizadoras del alumno inmigrante en las aulas llevadas a cabo en algunas de las CC. AA. españolas.

4.1. Andalucía

Tras Madrid y Cataluña, Andalucía es una de las comunidades más receptoras de alumnos extranjeros en sus aulas. En el año 2001, se escolarizaron más de 60.000 estudiantes extranjeros³⁶. Debido a la urgencia de acometer diferentes actuaciones con este colectivo a fin de resolver sus necesidades, la Comunidad andaluza diseñó el *Plan andaluz de educación de inmigrantes*³⁷, que considera diversos objetivos relativos a la educación, entre los que destacan:

—Facilitar la escolarización de todos los hijos de inmigrantes en igualdad de condiciones que los andaluces.

³⁶http://www.andaluciajunta.es/SP/AJ/CDA/ModulosComunes/MaquetasDePaginas/AJ-vMaqCanalNot-01/0,20446,214288_214347_51824,00.html

³⁷ <http://www.terra.es/personal/fjgponce/plananda.htm>

—Favorecer la elaboración de proyectos de centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

—Establecer programas de aprendizaje de la lengua española para su integración y de la lengua materna para que no pierdan su cultura de origen.

—Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia.

En 2002 fue aprobado el *I Plan integral para la inmigración en Andalucía*, con una inversión de 306 millones de euros con el fin de consolidar y reforzar las iniciativas emprendidas en torno a la integración de esta población. En el área socioeducativa “el principal objetivo se centra en la plena integración de los escolares inmigrantes a través de los recursos previstos por la LOGSE y la Ley andaluza de Solidaridad en la Educación. Entre las principales medidas destacan el incremento de los recursos humanos y materiales de aquellos centros con mayor número de inmigrantes escolarizados; la implantación de aulas de adaptación lingüística; la incorporación del colectivo a los programas de educación de adultos y la realización de campañas para la escolarización de niños inmigrantes”³⁸.

4.2. Asturias

En Asturias, la propuesta para solventar las necesidades de los alumnos inmigrantes es la de ofrecerles el programa educativo *Una escuela de todos para todos*. Su objetivo está enfocado hacia una total integración de la escuela, teniendo en cuenta una serie de colectivos entre los que se encuentran las personas en “riesgo de exclusión social, desarrollando nuevos perfiles e incrementando las plazas existentes en los programas de Garantía Social y Formación Profesional Especial para discapacitados. Se dedicará especial atención a la educación intercultural y a las minorías”³⁹.

4.3. Canarias

En Canarias se ha elaborado la unidad didáctica bajo el título de *Somos iguales, somos diferentes*, en la que sus autores parten del hecho de que la “interculturalidad se refiere a la conflictiva convivencia de distintas culturas en un mismo entorno”⁴⁰, donde unas son consideradas hegemónicas, mientras que otras se encuentran en minoría, viéndose obligadas a adaptarse y estructurarse para que puedan convivir con las primeras de forma armónica. Desde este punto de vista, los conflictos culturales deben ser tratados de tal forma que puedan extraerse aspectos positivos para las partes en liza, superando el modelo de la imposición de límites y pasando al del enriquecimiento mutuo.

4.4. Castilla-La Mancha

En Castilla-La Mancha, desde el año 2000, el *Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad* de Castilla-La Mancha (MPDL) lleva a cabo en Toledo una serie de activida-

³⁸ <http://www.juntadeandalucia.es/consejo/cg090102.htm>

³⁹ http://tematico.princast.es/hacienda/pres2000/pagina_1.htm

⁴⁰ <http://www.educa.rcanaria.es/Usr/Apdorta/unidad-1.htm>

des de apoyo escolar para niños inmigrantes, especialmente magrebíes, y de mediación para sus familias. Además, esta C.A. cuenta con otro proyecto para potenciar en los alumnos de la *ESO* el respeto a otras culturas. Este trabajo se recoge en dos proyectos de compensación educativa; por un lado, el de *Jóvenes y minorías*, dirigido a estudiantes de *ESO*, cuyo objetivo es extender la cultura de paz, solidaridad y tolerancia al conjunto de la sociedad, con una atención especial a la población adolescente. El documento está dividido en dos bloques: una aproximación teórica y una puesta en marcha de actividades de sensibilización en relación con el racismo, la xenofobia y la intolerancia, la solidaridad y la cooperación al desarrollo. Y, por otro, se cuenta con un documento denominado *Educación intercultural*, para alumnos de Primaria de origen magrebí.

4.5. Castilla y León

En esta comunidad, como ha ocurrido con el resto de las comunidades autónomas, el número de inmigrantes ha aumentado mucho en los últimos años, lo que ha llevado a la *Junta* a editar una guía denominada *Información educativa para padres y alumnos inmigrantes. Guía de Estudios 2002-2003*, en alemán, árabe, búlgaro, castellano, chino, francés, inglés, italiano, polaco, portugués y rumano. Esta guía es útil para comprender cómo funciona el sistema educativo español, cuáles son las homologaciones de estudios con las titulaciones realizadas en el extranjero y otras muchas cosas que la mayoría de los inmigrantes desconocen, pero que les son necesarias para poder integrarse o integrar a sus hijos en el ámbito educativo.

4.6. Cataluña

Cataluña, por el número de inmigrantes recibidos, es una de las comunidades que antes ha puesto en marcha programas de integración. La *Generalitat* ha creado diversos instrumentos a fin de poder dar una respuesta lo más integral posible a los problemas generados por la inmigración a través del apoyo interinstitucional y del trabajo coordinado entre diversas entidades.

Desde 1993 funciona el *Plan Interdepartamental de Inmigración*, instaurador, en 1994, de la *Comisión Interdepartamental de Inmigración*. Es un instrumento que permite reunir en un mismo foro a las entidades, las administraciones autonómica y local, los sindicatos, las patronales, los colectivos de inmigrantes, las asociaciones de vecinos y de padres de alumnos así como a los expertos en la materia. Esta *Comisión* se modificó en el año 2000⁴¹, recogiendo entre sus funciones las de información a los inmigrantes, atención a las mujeres inmigrantes, escolarización de los alumnos, educación lingüística e inserción laboral. También se creó la *Secretaría para la Inmigración*⁴², cuyo encargo principal fue el de asegurar la ejecución de las actuaciones sugeridas por los órganos interdepartamentales y los departamentos de la *Generalitat*. A partir del presente año se va a empezar a desarrollar un nuevo plan: *Ciudadanía e Inmigración (2005-2008)*, que sustituirá al anteriormente mencionado.

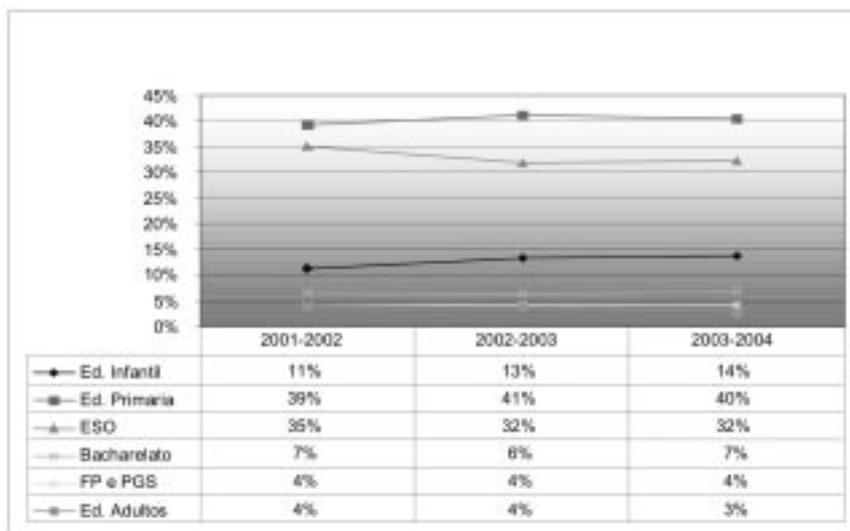
⁴¹ Decreto 228/2000, de 26 de junio de 2000, por el que se modifica el Decreto 194/1998, de 30 de julio, de la Comisión Interdepartamental de Inmigración y de su Consejo Asesor.

⁴² Decreto 293/2000, de 31 de agosto, por el que se crea la Secretaría para la Inmigración. (DOGC de 7 de septiembre de 2000).

4.7. Galicia

El número de alumnos inmigrantes escolarizados en Galicia en el año 2001 era de 1.736, que repartían su origen entre 69 países. Pero, a partir de 2003, estas cifras se incrementaron de forma notable (un 20% más que el curso precedente), pasando a ser 6.999 alumnos provenientes de 90 países durante el curso 2003/2004, que se concentran, principalmente, en la enseñanza obligatoria (72%):

Enseñanza	Alumnado	Porcentaje	Al. extr.	Porc. rel.
Ed. Infantil	57.086	15%	914	14%
Ed. Primaria	129.006	34%	2.703	40%
ESO	110.263	29%	2.159	32%
Bachillerato	38.184	10%	460	7%
FP e PGS	34.528	9%	283	4%
Ed. Adultos	14.024	4%	180	3%
Total	383.091	101,00%	6.699	100,00%



Evolución del nivel educativo en términos relativos

En cuanto a las referencias de las instituciones educativas gallegas, Armas Castro denuncia que “se constata la escasa atención prestada a este alumnado, en la normativa educativa de las administraciones central y autonómica” (Álvarez 2004), aun cuando hay que dejar constancia de la puesta en marcha de una serie de medidas específicas que, entre otras cuestiones, supondrán para los alumnos extranjeros el poder disponer de clases de apoyo para aprender español y gallego (desde un máximo de 24 horas semanales para los de la ESO, hasta un mínimo de 5 horas para los niños entre los 3 y los 6 años) o para alcanzar el nivel del curso que les corresponda por su edad, o la edición de la *Guía para a titoría: acollida e atención do alumnado inmigrante*, con la que la Consellería de Educación pretende ayudar al profesorado con alumnado inmigrante, desde una concepción intercultural, en el

contexto particular del aula, y en torno a las necesidades educativas de las alumnas y de los alumnos inmigrantes, así como del resto del alumnado. Este material había sido elaborado por la *Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad de la Junta de Andalucía*, abarcando contenidos como la adecuación metodológica de la acción en el aula, actividades, orientaciones, evaluación inicial, atención a las familias y la base teórica de partida.

En cuanto a otras atenciones que se proveen a los inmigrantes en Galicia, hay que tener en cuenta las ofertadas desde la *Consellería de Emigración*, en donde se ha establecido una red que los atiende a través de los siguientes servicios:

1. Información, orientación y asesoramiento sobre
 - Derechos de los inmigrantes
 - Acceso al mercado laboral
 - Visados
 - Tramitación de permisos
 - Asistencia sanitaria
 - Prestaciones sociales
 - ...
2. Acogida básica
 - Alojamiento temporal
 - Servicio de comedor
3. Formación
 - Adaptación del inmigrante a las necesidades de las empresas gallegas
4. Sensibilización
 - Promoción de los derechos del inmigrante en la sociedad gallega
5. Cobertura de las necesidades básicas
 - Necesidades de emergencia
 - Necesidades alimenticias
 - Ropa
 - Medicamentos
 - Transporte
 - ...

Todos estos servicios están establecidos en colaboración con diversos ayuntamientos (tres en A Coruña, uno en Lugo, dos en Ourense y dos en Pontevedra), ONGs (ocho en A Coruña, una en Lugo, una en Ourense y cuatro en Pontevedra) y tres organizaciones sindicales, con centros en las principales ciudades y villas de Galicia.

4.8. Madrid

La llegada masiva de inmigrantes a la CA de Madrid ha sido un reto desde el año 2001. En ese año el número de alumnos inmigrantes escolarizados se incrementó en un 44%⁴³. Durante los cursos 2000/01, 2001/02 y 2002/03 estuvo en funcionamiento el *Servicio de apoyo itinerante al alumnado inmigrante (SAI)*, con el fin de cumplir con los objetivos

⁴³ Datos aportados en una conferencia dada por Pedro Irastorza Vaca, director general de Centros Educativos de la Consejería de Educación de esta Comunidad en noviembre de 2001, bajo el título *La integración educativa de alumnos inmigrantes. Actuaciones de Planificación Estratégica*.

definidos en el *Plan Regional de Compensación Educativa*⁴⁴. Entre las funciones de este organismo estuvieron las de prestar atención a las necesidades educativas del alumnado inmigrante según tres criterios principales: su diversidad de origen en un mismo centro, los diferentes momentos en que se incorpora y la falta de formación inicial específica del profesorado en lo que respecta a la enseñanza del español como segunda lengua y a la educación intercultural.

En el curso 2002/03, dentro del *Programa Escuelas de Bienvenida*⁴⁵, se inició la experiencia de las *Aulas de Enlace*⁴⁶, una propuesta de integración educativa del alumnado inmigrante, que está basada en los enunciados de la *Ley de Calidad* y cuya finalidad es la de facilitar la incorporación del alumnado inmigrante que presenta un alto grado de desconocimiento de la lengua española o con un desfase curricular grave respecto al sistema educativo español como consecuencia de las diferencias entre éste y el del país de origen o de su falta de escolarización previa. Cada *aula* tiene como máximo 12 alumnos, que deberán permanecer en ella un mínimo de 2 meses y un máximo de un curso escolar. Una vez conseguidos los aprendizajes de los contenidos curriculares y lingüísticos necesarios, concluirá su asistencia y se podrán incorporar al centro de origen. Además, se les impartirán en ellas actividades de carácter deportivo y lúdico que potencien la creatividad y la implicación social. El proyecto está presupuestado en unos 500.000 euros para la implantación de 132 *aulas* destinadas a una población potencial de 1.500 alumnos de entre 8 y 16 años⁴⁷.

4.9. Navarra

La Administración de la política educativa navarra ha elaborado el *Plan para la integración social de los inmigrantes* (Laguna Peña 2001). En él se exponen las siguientes medidas:

1. *La enseñanza de español como segunda lengua*. Para dar contenido a esta medida se han distribuido en todos los centros escolares y de apoyo al profesorado diversos materiales de aprendizaje y se ha elaborado un *Plan específico de formación del profesorado* con seminarios, cursos y jornadas de experiencias de atención a la diversidad cultural. Además, en el curso 2000/01 se implantó una actuación consistente en dar dos horas de refuerzo del castellano a los alumnos extranjeros en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, dentro del *Pacto para la mejora de la calidad del servicio educativo*. Por último, el *Servicio de Renovación Pedagógica* está diseñando un currículo de español como segunda lengua específico por niveles.

⁴⁴ El *Plan Regional de Compensación Educativa*, aprobado por unanimidad en la Asamblea de Madrid el 16 de noviembre de 2000 (Resolución de 12 de febrero de 2001, BOCM del 26) incluye como líneas de actuación “Desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración del alumnado inmigrante” (Objetivo 4.4.: Desarrollo de la educación intercultural).

⁴⁵ Instrucciones de 16 de julio de 2003, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por las que se regulan, con carácter experimental, las Aulas de Enlace del Programa “Escuelas de Bienvenida” para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo.

⁴⁶ http://www.madrid.org/dat_oeste/a_enlace/ae_instrucciones.htm#01.

⁴⁷ http://www.fe.ccoo.es/ex/Noticias/Resumen%20prensa%20estatal/ResumenPrensa2002_03/03.01ResumenPrensa/03.01.07%20Resumen%20Prensa.htm.

2. *La acogida y la integración socioeducativa*. Para dar cobertura a estas necesidades se ha distribuido en los centros escolares una guía elaborada por el *Servicio de Renovación Pedagógica* con orientaciones prácticas para la escolarización del alumnado inmigrante, que será complementada con otra para las familias y el alumnado con datos acerca del sistema educativo⁴⁸. Para las zonas con alta inmigración se ha dispuesto una comisión que permita analizar las necesidades socio-educativas del alumnado inmigrante, definir las actuaciones prioritarias, obtener información sobre el desarrollo de los procesos educativos, y el flujo de esta entre los profesionales implicados, entre otros objetivos.

3. *La respuesta en determinados casos al retraso académico*. Se está experimentando con un aula taller para alumnos a partir de los 14 años que presentan carencias serias en su escolarización de procedencia o en su nivel curricular. Este módulo práctico se realiza durante 15 horas, con una estructura parecida a los programas de diversificación curricular, pero con módulos específicos de idioma, habilidades sociales, cultura de acogida y vida laboral. A partir de estos presupuestos, se les trata de orientar hacia el mundo del trabajo o hacia los *Programas de Iniciación Profesional*.

4.10. País Vasco

Gesto por la Paz ha realizado un programa denominado *Educación en la tolerancia*, cuyo objetivo es fomentar la educación en los valores de la tolerancia basados en tres situaciones reales: la violencia en Euskadi, la situación de los inmigrantes y de la comunidad gitana. Dispone de un material que consiste en una carpeta didáctica en euskera y castellano, dirigida a los educadores, tanto de la enseñanza reglada, como de adultos⁴⁹.

Por su parte, en octubre de 2003, el departamento de Educación del gobierno vasco sacó una circular dirigida a sus centros escolares en la que definía como *inmigrantes* a todos los alumnos de fuera de Euskadi, sin distinguir entre los provenientes de otras comunidades españolas y los extranjeros. Concretamente, la instrucción decía textualmente: “Se entiende por alumnado inmigrante aquel que proveniente de un sistema escolar distinto se incorpora al Sistema Educativo Vasco”. Esto generó una fuerte polémica política y social que luego se fue matizando con apreciaciones menos drásticas y excluyentes. En la actualidad, las aulas de Euskadi acogen a unos 6.000 alumnos extranjeros, un 2% de su alumnado, según datos del *INE*. El ritmo de crecimiento de este colectivo de alumnos ha sido del 40% anual desde el curso 2000-2001; se concentran principalmente en 72 centros, en su mayoría de la red pública y que están situados en el área metropolitana de Bilbao. El contingente de los estudiantes inmigrantes más numeroso es el latinoamericano (47,9%), seguido del africano (24,5%), del de la Europa del Este y Asia (16,3%) y, por último, del de América del Norte y de otros países de la Unión Europea (11,1%)⁵⁰.

En sentido contrario a su exclusión, el gobierno vasco ha trazado un plan para los inmigrantes sin papeles en el que les ofrece desde un alojamiento, un sueldo y una formación, hasta la tramitación de su regularización ante el ejecutivo central. En la campaña publicitaria de esta iniciativa, se ha personificado como vascos a inmigrantes de varias razas, ata-

⁴⁸ Ésta es similar a la de la C. A. de Castilla y León.

⁴⁹ [http://www.pdfs.lacaixa.comunicacions.com/webes/wpp0pdfp.nsf/vico/es11_c2_esp.pdf/\\$file/es11_c2_esp.pdf](http://www.pdfs.lacaixa.comunicacions.com/webes/wpp0pdfp.nsf/vico/es11_c2_esp.pdf/$file/es11_c2_esp.pdf) ue.

⁵⁰ *El País Digital* (2003a) y http://www.stecyl.es/Prensa/030929_ep_escolarizacion_inmigrantes.htm.

viéndoles con los trajes típicos de la comunidad autónoma sobre un rótulo que dice: *Puertas abiertas para todos*. En esta idea colaboran varios municipios vascos y corre a cargo del gobierno de Vitoria su financiación. El plan de inmigración tiene carácter trienal⁵¹ y va a estar avalado por 43,5 millones de euros con los que se dará cobertura a los 28.000 inmigrantes regularizados y los más de 11.000 sin papeles que actualmente viven en Euskadi. Esto supone todo un despliegue de voluntad política y de medios económicos que se pueden calificar de ambiciosos, más si cabe, “si se tiene en cuenta que el presupuesto del último plan trienal de la Comunidad de Madrid, donde los regularizados ascienden a 355.000 y el número de sin papeles se acerca a esa cifra, fue de 12 millones de euros. En resumen: el País Vasco invierte 60 veces más dinero que Madrid en la integración de cada inmigrante”⁵².

4.11. Valencia

Para la Comunidad Valenciana la inmigración ha producido un fuerte impacto en su sistema educativo a partir de 1998, al matricularse un 34% más que el año anterior, lo que significó la escolarización de 5.746 alumnos extranjeros. Y entre los cursos 1999-2000 y 2003-2004 la matrícula se ha quintuplicado: de 9.421 ha pasado a 46.000 escolares, lo que ha desbordado a los colegios, tanto por su número como por su procedencia⁵³.

El modelo de integración del alumno inmigrante en esta Comunidad está presidido por los llamados *Centros de Atención Educativa Singular (CAES)*, de los que, en el curso 2003/04, hay catalogados 44 centros públicos y 7 concertados.

La regulación de estos centros procede de una orden de 2001 en la que se organiza la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa⁵⁴. Este texto legal establece diferentes modalidades de atención en función de los porcentajes de alumnos con necesidades compensatorias de cada centro.

Por encima del 30% se consideran *Centros de Acción Educativa Singular* y ofrecen, entre otras medidas:

- Un plan de normalización lingüística.

⁵¹ El plan incluye alojamiento, tarjeta sanitaria, renta básica, cursos de castellano, formación “a la carta” y tramitación de los documentos en la Delegación del Gobierno, todo ello de forma gratuita y bajo el examen previo de sus necesidades por parte del ayuntamiento donde aspira a residir. La ejecución del plan sigue los siguientes pasos: Temporalmente, podrá residir en un albergue. A los tres meses de su llegada, y tras apreciar su voluntad de residir en el municipio, se le entregará la tarjeta sanitaria. A los seis meses, y tras su incorporación a un programa de formación y búsqueda de empleo, percibirá una ayuda mensual de emergencia social de 220 euros, que se transforma en una renta de 435,17 euros a partir del año de residencia. Si no habla castellano y es mayor de edad se le remite a una escuela de *EPA* y, si es menor, lo hará en los colegios públicos y concertados a través de los cursos de adaptación lingüística en euskera y castellano y en programas de escolarización específicos. Un servicio gratuito de abogados tramitará las solicitudes de permisos de residencia y de trabajo de los sin papeles ante el Gobierno central. Por su parte, el departamento de Vivienda y Asuntos Sociales ha puesto en marcha un programa para conseguir que los propietarios de viviendas vacías se las alquilen por cinco años, a través de préstamos para su rehabilitación de hasta 18.000 euros, para posteriormente realquilarlas por una cantidad de entre 90 y 180 euros mensuales a los inmigrantes, abonando el gobierno vasco la diferencia entre esta mensualidad y la que recibe el propietario.

⁵² <http://elguanche.net/problemasinmigrantes.htm>. Extraído de *El País*.

⁵³ *El País Digital*, (2003b) y http://www.stecyl.es/Prensa/030929_ep_escolarizacion_inmigrantes.htm.

⁵⁴ Orden de 4 de julio de 2001, de la Consellería de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. [2001/X6756].

- Criterios para la educación intercultural.
- Coordinación con los servicios comunitarios.
- Agrupamientos específicos del alumnado.

Entre el 20 y 30%, se desarrolla un programa de compensación educativa en el que se incluyen:

- La flexibilización de los horarios, grupos y utilización de los espacios.
- La adaptación del *Plan de Acción Tutorial*.
- Las adaptaciones curriculares, si proceden.
- Las actividades para adquirir competencia en la lengua vehicular.
- La coordinación de actividades comunitarias.

Cuando el porcentaje sea inferior al 20%:

- Las medidas anteriores serán ofrecidas en función de los recursos disponibles.

5. SITUACIÓN ACTUAL DE LOS MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS

Otro ámbito problemático para las instituciones de atención a jóvenes está relacionado con aquellos chicos y chicas que vienen a nuestro país sin la compañía de sus familias, y a los que comúnmente se les conoce como *menores no acompañados*.

La situación geográfica de España ha privilegiado que en los últimos diez años se haya intensificado notablemente la presencia de menores extranjeros no acompañados procedentes de los países del norte de África. En el año 2002, los organismos públicos de protección han cifrado el amparo a estos extranjeros en 6.239⁵⁵, un 56% más que el año anterior, y estas cifras han seguido aumentando exponencialmente en los años posteriores.

6. MARCO LEGISLATIVO DE LOS MENORES NO ACOMPAÑADOS

A continuación vamos a destacar los aspectos más importantes de la legislación relativa a las coberturas y obligaciones de los menores no acompañados en España.

1. La *Constitución española* no menciona específicamente los derechos de los menores. Estos quedan relacionados en la protección a la familia⁵⁶, en el reconocimiento del derecho a la libertad de expresión y la protección a la infancia como límite de su ejercicio⁵⁷ y en el derecho a la educación⁵⁸. Respecto a la protección a la familia, la *Constitución* establece la necesidad de garantizar la no discriminación en razón del nacimiento y, subsidiariamente, se dice que “Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos”. Esta especificación da amparo a la *Convención Internacional sobre los derechos del niño* para que ésta se convierta, obligatoriamente, en un texto normativo nece-

⁵⁵ Cifra citada en la valoración de UGT sobre la instrucción 3/2003 del Fiscal General del Estado sobre la procedencia del retorno de extranjeros menores de edad que pretendan entrar ilegalmente en España y en quienes no concurra la situación jurídica de desamparo, en <http://www.ugt.es/inmigracion/fiscaliamenores.pdf>.

⁵⁶ En el artículo 39.

⁵⁷ En el artículo 20.

⁵⁸ En el artículo 27.

sariamente válido como referencia en el campo de los derechos fundamentales de los niños en España⁵⁹.

2. *La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*: Según ella, el niño tendrá derecho a obtener una protección especial en función de su *interés superior*. Este interés, cuando es inmigrante, prevé la preservación de su identidad, esto es, su nombre, su nacionalidad y el reconocimiento de su procedencia por parte de las autoridades de los Estados que la hayan suscrito⁶⁰. Este derecho es especialmente significativo cuando se trata de menores no acompañados, ya que no llega con documentarlos en base a otorgarles su regularización, sino que también habrá que acreditar su procedencia. España deberá, pues, encargarse de atenderlos y cuidarlos, independientemente de la protección que reciban de su país de origen⁶¹. Ello hace que las autoridades españolas estén obligadas a no estipular medidas que les sean perjudiciales tanto para su integridad física como moral y, a la vez, deberán ofrecerles las acciones necesarias para su protección y la promoción de sus derechos. En cualquier caso, se le debe dar al menor una solución, pero nunca podrá quedar apátrida⁶². En definitiva, deberá otorgársele una igualdad en cuanto a los derechos de asistencia sanitaria y de educación equiparables a los de los nacionales, con independencia de su situación regular o no en España.

3. *Carta de la Unión Europea sobre derechos sociales fundamentales de los trabajadores*⁶³: Por esta *Carta* se estableció la edad mínima para trabajar, que no debe ser inferior a la de la escolaridad obligatoria y, en ningún caso, a los 15 años. El trabajo de los menores de 18 años tendrá una duración limitada, estándoles prohibido el trabajo nocturno, salvo en aquellos empleos concretamente especificados por las normas españolas.

4. *Carta europea de los derechos del niño*⁶⁴: En ella se combinan los tradicionales derechos civiles y políticos con otros de carácter económico, social y cultural, además de recoger los derechos propios de los niños desfavorecidos, de minorías o minusválidos. Para la aplicación de estos derechos se propone la obligación y la responsabilidad de los padres y de los poderes públicos, según los casos, para llevarlos a cabo. Esta norma es subsidiaria de la *CDN* para los países de la Unión Europea.

5. *Legislación española sobre protección de menores*: La *Ley de Protección Jurídica del Menor*⁶⁵ supuso una profunda actualización de la *Ley 21/1987*, a fin de

⁵⁹ España adoptó la ratificación plena de la *CDN* al observar la Constitución española que los tratados internacionales adoptados por España pasan a ser considerados parte de su legislación nacional (Suárez Sandomingo 1999: 38).

⁶⁰ Artículo 8 de la *CDN*.

⁶¹ Artículos 9 y 20 de la *CDN*.

⁶² Artículo 7 de la *CDN*.

⁶³ Carta de la Unión Europea sobre derechos sociales fundamentales de los trabajadores de 9 de diciembre de 1989.

⁶⁴ Carta Europea de los Derechos del Niño, aprobada por resolución del Parlamento Europeo A3-0172/92 de 8 de julio de 1992.

⁶⁵ Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, y de modificación parcial del Código Civil, y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE de 7 de enero de 1996).

permitir a la Administración la intervención inmediata en las situaciones de riesgo para el menor. Sin embargo, en ella no se menciona específicamente a los menores inmigrantes como objeto de su atención, aunque con la frase “los menores de 18 años que se encuentren en territorio español”⁶⁶ los asimila en derechos a los nacidos en España, sin perjuicio de las peculiaridades que puedan derivarse de la legislación especial sobre extranjería.

6. *Convenio hispano-marroquí sobre derecho de custodia y derecho de visita, y devolución de menores*⁶⁷: Este convenio de carácter bilateral tiene su relevancia en la amplia población marroquí de menores no acompañados que son atendidos por el sistema de protección de menores en España.

7. *La Resolución del Consejo de Europa sobre menores no acompañados*⁶⁸: En ella, la Unión Europea expone las directrices para diseñar las legislaciones nacionales en la materia⁶⁹. Entre sus criterios están los siguientes:

—La denegación de acceso a los menores no acompañados que no dispongan de los documentos o autorizaciones acreditativas necesarias para el paso de fronteras, salvo que fuesen menores que solicitasen asilo. Asimismo, deberán contar con la asistencia de un tutor legal, de un organismo o de un representante adulto especialmente designado.

—Los menores no acompañados serán retenidos en la frontera hasta que se adopte la decisión de admitirlos u ordenar su retorno. Mientras tanto, deberán disfrutar de los medios materiales y cuidados esenciales que les sean necesarios: alimentación, alojamiento adaptado a su edad, instalaciones sanitarias y atención médica.

—Se dará prioridad al establecimiento de la identidad del menor, tras su llegada, y las circunstancias de su no acompañamiento, especificando los medios para la obtención de los datos sobre la identidad y su situación mediante una entrevista adecuada a la edad del menor.

—Cuando un menor sea devuelto a su país o a un tercer país que esté dispuesto a admitirlo, éste deberá, desde el momento de su llegada, recibirlo y encargarse de cubrir sus necesidades en función de su edad y grado de autonomía, de sus padres o de otros adultos que se ocupen de él, o bien procurarle un acogimiento social.

8. *Legislación española sobre extranjería*: En relación con los menores inmigrantes no acompañados es necesario situarse en el artículo 35 de la *Ley orgánica*

⁶⁶ Artículo 1, Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, y de modificación parcial del Código Civil, y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE de 7 de enero de 1996).

⁶⁷ Convenio hispano marroquí, de 30 de mayo de 1997, sobre asistencia judicial, reconocimiento y ejecución de resoluciones judiciales en materia de derecho de custodia y derecho de visita, y devolución de menores.

⁶⁸ Resolución del Consejo de Europa de 26 de junio de 1997 sobre menores no acompañados procedentes de terceros países.

⁶⁹ Estas legislaciones deberían estar sancionadas por parte de los estados antes del 1 de enero de 1999.

4/2000⁷⁰, y ello conforme al texto introducido por la *Ley orgánica 8/2000*⁷¹ que, bajo el epígrafe *Residencia de Menores*, dice que los extranjeros menores de edad indocumentados dispondrán de los servicios de atención inmediata de protección de menores que precisen, de acuerdo con lo establecido por la *Ley orgánica 1/1996*⁷², y que su situación será puesta en conocimiento del Ministerio Fiscal, para que ordene la fijación de su edad y, en el caso de que se tratase realmente de menores, los ponga a disposición de los servicios de protección de menores. Por su parte, a la Administración del Estado le corresponderá, previo informe de los servicios de protección de menores, resolver si retornan a su país de origen o a aquel en que se encuentren sus familiares (según el principio de reagrupación familiar del menor) o bien se autoriza su regularización en España⁷³, en cuyo caso, pasarán a ser tutelados por la Administración competente.

Respecto al modo de acceso al mercado de trabajo de los inmigrantes mayores de 16 años, éste queda expuesto en el artículo 36 de la *Ley 4/2000*, en el que se dice que éstos podrán ejercer cualquier actividad lucrativa, laboral o profesional, previa autorización administrativa que los habilite para residir durante su tiempo de vigencia, que se extinguirá cuando haya transcurrido un mes desde la notificación al empresario de su concesión. Cuando el trabajador extranjero desee ejercer una profesión con una titulación especial, la autorización estará condicionada a su posesión, homologación y colegiación, si las leyes así lo exigiesen. La carencia de autorización del empresario no invalidará el contrato de trabajo respecto a los derechos del trabajador extranjero, ni será obstáculo para la obtención de las prestaciones que pudieran corresponderle. Posteriormente, este aspecto ha sido modificado por la *Ley orgánica 8/2000*, que aclara la diferencia entre dicho permiso y la mera situación de residencia legal, además de hacer otras aportaciones.

9. *Directiva sobre el derecho a la reagrupación familiar*⁷⁴: Esta Directiva asume los acuerdos del Consejo de Europa de 1999 en Tampere, respecto al reconocimiento de la necesidad de armonizar las legislaciones nacionales sobre las condiciones de admisión y de residencia de los nacionales de terceros países que residan legalmente en la UE y la creación de una política de integración común y de equiparación de sus ciudadanos. Entre sus criterios está la reagrupación familiar de los miembros de la familia nuclear, es decir, cónyuge e hijos menores de edad; queda a designación de cada Estado la posibilidad de autorizar la de los ascendientes en línea directa, los hijos mayores solteros, o el miembro de la pareja no casada o registrada, y, en el caso de matrimonio poligámico, los hijos menores comunes de otro cónyuge y del reagrupante.

⁷⁰ El referido artículo 35 no fue modificado por las Leyes Orgánicas 11 ni 14 de 2003. (*Ley Orgánica 4/2000*, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social).

⁷¹ *Ley Orgánica 8/2000*, de 22 de diciembre, de reforma de la *Ley Orgánica 4/2000*, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

⁷² *Ley Orgánica 1/1996*, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. (BOE n.º. 15, de 17 de enero de 1996).

⁷³ Su regularización supone otorgarles un permiso de residencia con efectos retroactivos al momento en que fueron puestos a disposición de los servicios de protección de menores.

⁷⁴ Directiva 2003/86/CE del Consejo, de 22 de septiembre de 2003, sobre el derecho a la reagrupación familiar. Esta directiva se prevé de aplicación antes del 3 de octubre de 2005.

Problemáticas de los instrumentos de protección en España respecto a los menores no acompañados

La protección que se les puede dar, en un primer momento, a estos chicos es jurídica y consiste en establecer su edad para así proceder a considerarlos menores o mayores. En el caso de ser acreditados como menores, se estudiará si se encuentran en situación de desamparo, en cuyo caso se solicitará su acogimiento por la entidad pública con competencias en protección de menores en la comunidad autónoma en que se encuentre, que asumirá su tutela. En la mayor parte de los casos, su acogimiento se hace a través de un centro residencial. Sin embargo, estos chicos rechazan su acogimiento como menores puesto que su entrada en el territorio español se ha efectuado, en la mayoría de los casos, con el fin de trabajar y no para ser tutelados y acomodados dentro de los recursos educativos y normalizadores que les son ofrecidos. Esta contradicción se vuelve una lucha por normalizarlos en una cultura que no permite, en un buen número de casos, ponerlos a trabajar por ser menores de edad laboral, cosa que, en muchas ocasiones, choca con las leyes y normas culturales de sus países de origen, en donde ya pueden trabajar a su edad o incluso antes. Así pues, la fuga de los centros tutelares en los que residen se convierte en habitual. Durante el tiempo de fuga, muchos se disponen a trabajar, pero los trabajos que pueden encontrar están avalados por empresarios sin escrúpulos, que los llevan a una situación de explotación laboral y de irregularidad. Cuando no encuentran ni siquiera este tipo de trabajos sumergidos, vagabundean hasta entrar en contacto con el mundo de la delincuencia, que, muchas veces, se convierte para ellos en su único mundo: allí tienen sus amistades, su forma de supervivencia y su modo de vida.

Por otra parte, la expulsión de menores inmigrantes no acompañados no sólo vulnera la *Convención de los derechos del niño* sino que contraviene, en muchas ocasiones, el artículo 35 de nuestra *Ley de Extranjería* y el artículo 62 de su *Reglamento*, que otorga un permiso de residencia a los menores no acompañados cuando llevan en España más de nueve meses.

Para dar las soluciones más rápidas y eficaces posibles a estos problemas tan complejos, se ha constituido dentro del *Observatorio de la Infancia* una comisión en la que participan representantes de las comunidades autónomas que tienen unas mayores urgencias de intervención con los menores inmigrantes y de las instituciones con competencias sobre este tema de la Administración General del Estado.

7. OTRAS SITUACIONES PARTICULARES QUE AFECTAN A LOS MENORES INMIGRANTES

Además de las problemáticas en torno a la infancia ya apuntadas (educativas y de servicios de atención a menores), hay otras que, aunque afectan a un grupo minoritario, no deben dejar de señalarse.

7.1. Menores no nacidos o *nasciturus*

Cuando una madre llega embarazada a España se prohíbe su expulsión y devolución cuando ello pudiera suponer algún riesgo para su salud o para la gestación⁷⁵.

⁷⁵ Artículos 57.6 y 58.3 en la redacción dada por la Ley Orgánica 8/2000 de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

7.2. Menores en acogimiento temporal

En el *Real decreto 864/2001*⁷⁶ se prevé una regla específica para los menores que se trasladan a España por motivos de salud o de estudios, en el marco de programas temporales de acogimiento.

7.3. Menores en situación de asilo o de refugiado

La *Ley 5/1984 reguladora del derecho de asilo y de la condición de refugiado*⁷⁷, así como la que la modifica, *Ley 9/1994*⁷⁸, es de aplicación a los niños refugiados y a los solicitantes de asilo respecto de la protección que se les debe prestar a los extranjeros refugiados y que consiste en su no devolución ni expulsión en los términos de la *Convención de los Refugiados*⁷⁹, que establece la siguiente propuesta de medidas para ejecutar durante el tiempo en que subsistan las circunstancias de la solicitud:

- Autorización de residencia en España.
- Expedición de los documentos de viaje e identidad necesarios.
- Autorización para desarrollar actividades laborales, profesionales o mercantiles.
- Cualesquiera otras que puedan recogerse en los Convenios Internacionales referentes a los refugiados suscritos por España.

En el *reglamento de asilo*, se dice que “Los solicitantes menores de dieciocho años en situación de desamparo serán remitidos a los servicios competentes en materia de protección de menores, poniéndolo en conocimiento, asimismo, del Ministerio Fiscal. El tutor que legalmente se asigne al menor, le representará durante la tramitación del expediente. Las solicitudes de asilo se tramitarán conforme a los criterios contenidos en los convenios y recomendaciones internacionales aplicables al menor solicitante de asilo”⁸⁰.

7.4. Menores apátridas

El *Reglamento de reconocimiento del estatuto de apátrida*⁸¹ da cobertura a aquellas situaciones en las que los menores de edad apátridas soliciten su protección por encon-

⁷⁶ Artículo 63 (Programas de desplazamiento temporal de menores extranjeros) del Real decreto 864/2001, de 20 de julio, por el que se aprueba el reglamento de ejecución de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, reformada por Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre.

⁷⁷ Ley 5/1984, de 26 de marzo, reguladora del Derecho de Asilo y de la Condición de refugiado, modificada por la Ley 9/1994, de 19 de mayo.

⁷⁸ Ley 9/1994, de 19 de mayo, de modificación de la Ley 5/1984, de 26 de marzo, reguladora del derecho de asilo y de la condición de refugiado. Esta Ley es de aplicación por su Reglamento de ejecución, aprobado por RD 203/1995, de 10 de febrero.

⁷⁹ Artículo 33 de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, de 28 de julio de 1951.

⁸⁰ Artículo 15.4 del *Reglamento de la Ley de Asilo*. A este artículo remite la propia Ley de Extranjería para la determinación del régimen jurídico aplicable a los menores.

⁸¹ Artículo 6 del Real Decreto 865/2001, de 20 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de reconocimiento del estatuto de apátrida.

trarse en situación de desamparo, según la *Ley 1/1996*, para de esta forma poder ser encomendados a los servicios de protección de menores, a la vez que se pone su situación en conocimiento del Ministerio Fiscal. La representación en el procedimiento de apatridia le corresponderá a la entidad pública que los tutele.

8. BALANCE Y EXPECTATIVAS

Como se observa, se han dado unos primeros pasos de cara a lograr la integración y acomodación de los niños y los jóvenes extranjeros en el sistema educativo español, pero falta todavía mucho camino por recorrer para que se establezca una perspectiva intercultural plena, desde la que se pueda promover una sociedad democrática y comprometida con su desarrollo y transformación, y, además, que éstos valores estén basados en la construcción de un conocimiento social derivado del intercambio intercultural entre las mayorías y las minorías. A buen seguro, ese nuevo ciclo intercultural necesitará mantener una actitud vigilante de defensa de los derechos de todos, a fin de evitar exclusiones injustas o reprobables. Para ello será imprescindible que se vayan aportando todos aquellos elementos que hagan emerger los procesos manipuladores, que muchas veces están impresos en las creencias de los educadores, en los recursos del sistema, en los contenidos o en el lenguaje manejados por las instituciones educativas e impregnados en las modalidades de evaluación concebidas para valorar los resultados desde la planificación escolar.

La nueva escuela intercultural deberá favorecer el intercambio a partir de la flexibilidad y la acomodación de los grupos y de las personas, y deberá permitir que cada uno se implique con sus propias estrategias para que así pueda elaborar su conocimiento del mundo en común con los demás.

La educación intercultural del nuevo ciudadano deberá plantearse, pues, en términos de formación en valores y actitudes de solidaridad en interacción con las personas de otras culturas, y abogando por el conocimiento, la comprensión y el respeto a la diversidad de la sociedad.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, E. (2004): “El número de alumnos extranjeros en las aulas gallegas se duplicó en dos cursos”. *La Voz de Galicia*, 21 de marzo: 41.
- CALLEJA, R. (2001): “La población escolar extranjera crece un 30%”. *Comunidad Escolar*, año XIX, nº 684, 26 de septiembre de 2001.
<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/684/info4.html>.
- INE (2003a): *El entorno económico y social en 2002*.
http://www.ine.es/prodyser/pubweb/indisoc03/entorno_ecosocial.pdf.
- INE (2003b): *La población extranjera en España*.
http://www.ine.es/prodyser/pubweb/indisoc03/pob_extranjera.pdf.
- INE (2003c): <http://www.ine.es/inebase/cgi/axi>.
- IRASTORZA VACA, P. (2001): *La integración educativa de alumnos inmigrantes. Actuaciones de Planificación Estratégica*. Conferencia impartida en noviembre de 2001. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- LAGUNA PEÑA, J. M. (2001): *La política educativa del gobierno de navarra respecto a la atención educativa de los hijos de inmigrantes*.
http://www.pnte.cfnararra.es/profesorado/recursos/multiculti/inmigracion_madrid.pdf (17 de noviembre de 2001).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2004): *Datos Básicos de la Educación en España en el Curso 2003/2004*.
<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Datos.pdf>.
- SUÁREZ SANDOMINGO, J. M. (1999): *Historia dos dereitos da infancia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- EL PAÍS DIGITAL (2003a): “País Vasco: Un intento de orientarles al bilingüismo”. Suplemento 29/9/2003.
http://www.stecyl.es/Prensa/030929_ep_escolarizacion_inmigrantes.htm.
- EL PAÍS DIGITAL (2003b): “Comunidad Valenciana: Menos dinero con más niños”. Suplemento 29/9/2003.
http://www.stecyl.es/Prensa/030929_ep_escolarizacion_inmigrantes.htm.

Direcciones de Internet

- [http://www.pdfs.lacaixa.comunicacions.com/webes/wpp0pdfp.nsf/vico/es11_c2_esp.pdf/\\$file/es11_c2_esp.pdf](http://www.pdfs.lacaixa.comunicacions.com/webes/wpp0pdfp.nsf/vico/es11_c2_esp.pdf/$file/es11_c2_esp.pdf),
- http://www.andaluciajunta.es/SP/AJ/CDA/ModulosComunes/MaquetasDePaginas/AJ-vMaqCanalNot-01/0,20446,214288_214347_51824,00.html
- <http://www.terra.es/personal/fjgponce/plananda.htm>
- <http://www.juntadeandalucia.es/consejo/cg090102.htm>
- http://tematico.princast.es/hacienda/pres2000/pagina_1.htm
- <http://www.educa.rcanaria.es/Usr/Apdorta/unidad-1.htm>
- <http://www.educa.rcanaria.es/Usr/Apdorta/unidad-1.htm>
- http://www.madrid.org/dat_oeste/a_enlace/ae_instrucciones.htm#01
- http://www.fe.ccoo.es/ex/Noticias/Resumen%20prensa%20estatal/ResumenPrensa2002_03/03.01ResumenPrensa/03.01.07%20Resumen%20Prensa.htm
- [http://www.pdfs.lacaixa.comunicacions.com/webes/wpp0pdfp.nsf/vico/es11_c2_esp.pdf/\\$file/es11_c2_esp.pdf](http://www.pdfs.lacaixa.comunicacions.com/webes/wpp0pdfp.nsf/vico/es11_c2_esp.pdf/$file/es11_c2_esp.pdf)
- <http://elguanche.net/problemasinmigrantes.htm>. Extraído de *El País*
- <http://www.ugt.es/inmigracion/fiscaliamenores.pdf>.

Legislación

- Ley 5/1984, de 26 de marzo, reguladora del derecho de asilo y de la condición de refugiado, modificada por la Ley 9/1994, de 19 de mayo.
- Carta de la Unión europea sobre derechos sociales fundamentales de los trabajadores de 9 de diciembre de 1989.
- Carta Europea de los derechos del niño, aprobada por resolución del Parlamento europeo A3-0172/92, el 8 de julio de 1992.
- Ley 9/1994, de 19 de mayo, de modificación de la Ley 5/1984, de 26 de marzo, reguladora del derecho de asilo y de la condición de refugiado.
- Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, de modificación parcial del Código civil y de la Ley de enjuiciamiento civil. (BOE nº. 15, de 17 de enero de 1996).
- Real decreto 299/96, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.
- Convenio hispano-marroquí, de 30 de mayo de 1997, sobre asistencia judicial, reconocimiento y ejecución de resoluciones judiciales en materia de derecho de custodia y derecho de visita, y devolución de menores.
- Resolución del Consejo de Europa de 26 de junio de 1997 sobre menores no acompañados procedentes de terceros países.
- Decreto 228/2000, de 26 de junio de 2000, por el que se modifica el Decreto 194/1998, de 30 de julio, de la Comisión interdepartamental de inmigración y de su Consejo asesor.
- Decreto 293/2000, de 31 de agosto, por el que se crea la Secretaría para la Inmigración. (DOGC de 7 de septiembre de 2000).
- Plan Regional de Compensación Educativa, aprobado por la Asamblea de Madrid el 16 de noviembre de 2000 (Resolución de 12 de febrero de 2001, BOCM del 26).
- Ley orgánica 8/2000 de 22 de diciembre, de reforma de la Ley orgánica 4/2000, de 7 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- Orden de 4 de julio de 2001, de la Consellería de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Real Decreto 865/2001, de 20 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de reconocimiento del estatuto de apátrida.
- Real decreto 864/2001, de 20 de julio, por el que se aprueba el reglamento de ejecución de la Ley orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, reformada por Ley orgánica 8/2000, de 22 de diciembre.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación (BOE del 24 de diciembre de 2002).
- Instrucciones de 16 de julio de 2003, de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por las que se regulan, con carácter experimental, las aulas de enlace del programa “Escuelas de Bienvenida” para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo.
- Directiva 2003/86/CE del Consejo, de 22 de septiembre de 2003, sobre el derecho a la reagrupación familiar. Esta directiva se prevé de aplicación antes del 3 de octubre de 2005.
- Ley orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley orgánica 8/2000, de 22 de diciembre; de la Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las bases del régimen local; de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, y de la Ley 3/1991, de 10 de enero, de Competencia Desleal.

Prevención e intervención socioeducativa en colectivos con riesgo de exclusión social: formación, acción e investigación

*Carme Panchón Iglesias*⁸²

...mientras que los proyectos de leyes y reformas penales van y vienen entre comisiones legislativas, grupos de trabajo y comisiones técnicas gubernamentales, la policía se siente desbordada y las cárceles, olvidadas desde hacer largos años por los gobiernos y la sociedad en general, están saturadas de procesados que, además, viven muy a menudo en condiciones infrahumanas.

Juan E. Méndez Roberto Cuéllar. "Cárceles en Nicaragua. Un diagnóstico para un debate sobre derechos humanos" (septiembre de 1996).

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta surge a partir de la participación de las profesoras coordinadoras de la Universidad de Barcelona (UB), durante el mes de febrero de 2003, como docentes en el Postgrado de Educación Especial impartido conjuntamente con la UNAN-León de Nicaragua. Además del encargo inicial, las profesoras solicitaron conocer la realidad de centros penitenciarios y centros de salud mental, entre otros. Las visitas pusieron de manifiesto la deplorable calidad de vida de las personas internas: hacinamiento, infraestructuras inadecuadas, condiciones higiénico-sanitarias y de alimentación lamentables, carencia de programas educativos, entre otras muchas limitaciones. La constatación de esta situación hacía pensar en la urgente necesidad de una intervención que intentara mitigar las grandes necesidades detectadas y los efectos de la privación o de la limitación de libertad en la población interna.

En su momento se acordó el retorno de una de las profesoras en julio de 2003 para diseñar y desarrollar una jornada de intercambio entre el Centro Penitenciario de

⁸² Carme Panchón Iglesias es profesora titular de Pedagogía y ex decana de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona; cofundadora del *Instituto de Infancia y Mundo Urbano* y de la ONGD *Pedagogía sense fronteres*, entre otras entidades. Su actividad investigadora la ha orientado siempre al estudio de las problemáticas de las poblaciones en situaciones de riesgo social. El presente trabajo hace referencia al *Programa educar y socializar en centros penitenciarios y en centros de salud mental*, que se está desarrollando actualmente en Nicaragua en colaboración con Merche Ríos, profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona; Melania Vargas, Silvia Durán, Carla Vanesa Morales, Martha Lorena Ruiz y M.ª del Rosario Narváez, profesoras de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades la UNAN-León de Nicaragua.

Chinandega y la UB: un día para compartir la experiencia entre las propias personas internas, el personal funcionario de prisiones, estudiantes y profesorado universitario. Como antecedente, esta fue la primera acción llevada a cabo, con carácter exploratorio. Se trasladó el modelo de Encuentro sociodeportivo que la Universidad de Barcelona lleva a cabo desde hace 10 años con Centros Penitenciarios del gobierno autónomo de la Generalitat de Catalunya, y desde hace 7 años con un Centro de Salud Mental (Benito Menni de Sant Boi de Llobregat). Los encuentros sociodeportivos son jornadas donde comparten actividades lúdico-motrices el alumnado de la Universidad de Barcelona (Facultades de Pedagogía y de Formación del Profesorado) con internos de los centros penitenciarios y pacientes con trastorno mental severo del centro de salud mental, con los objetivos siguientes:

—Ofrecer al alumnado la posibilidad de ampliar sus conocimientos sobre la realidad penitenciaria y de salud mental.

—Facilitar el conocimiento entre un grupo de estudiantes y uno de internos o pacientes, colaborando en el proceso de reinserción social y/o rehabilitación.

—Favorecer un marco de reflexión sobre la delincuencia y las medidas penales de privación de libertad y de los efectos del trastorno mental severo.

Hasta el momento, han participado en esta experiencia 2.250 alumnos. Estos encuentros facilitan la comunicación entre dos poblaciones con poco o nada en común: el alumnado universitario y la población interna en régimen de privación de libertad.

El encuentro sociodeportivo fue en el Centro Penitenciario de Chinandega. Se pudo llevar a cabo gracias a la predisposición y la colaboración de la dirección, que ofreció todas las facilidades para llevarlo a cabo. Durante un día participaron 18 internos e internas, 30 alumnos y alumnas y la profesora Merche Ríos.

De las valoraciones que se realizaron, el alumnado participante destacó la oportunidad de poder conocer una realidad a menudo estigmatizada socialmente y de difícil acceso. Por otro lado, se valoró también el conocer un ámbito de actuación profesional que hasta el momento les era lejano y casi desconocido. Destacamos algunos de sus comentarios:

“el miedo antes de iniciar la actividad ante un contexto tan lejano y en un país desconocido con las sensaciones asociadas de nervios, estrés, inseguridad...”

“la experiencia ha ayudado a hacer desaparecer tópicos e ideas preconcebidas, considerando que facilita el cambio de actitudes...”

Por parte de los internos e internas, la valoración fue altamente positiva; en este sentido algunas de sus frases literales son:

—En relación con el sentimiento de ser valorados como personas y no como reos: “no nos sentimos reos”, “no nos sentimos como parásitos de la sociedad”, “nos sentimos escuchados y encontramos una respuesta”, “recobramos lo perdido, retomamos la autoestima”.

—En relación con la asistencia del alumnado y el contacto con este: “en este encierro uno se siente deprimido, aislado, nuestra relación es sólo con otros reos. ¿Cómo que siendo de otro país nos sentimos normales con ellos?”.

—En relación con romper la rutina diaria: “a través de los juegos se despeja la mente”, “salí de la monotonía”, “de la timidez pasé a la confianza”.

—En relación con evadirse de la realidad: “nos sacaron del encierro”, “no se tienen que limitar a sacarnos al sol, aquí nunca hacemos nada, sólo miro las paredes”, “por poco tiempo, pero me sentí libre”.

La experiencia fue muy positiva, tanto por parte del propio sistema penitenciario como de las personas internas, del alumnado de la Universidad de Barcelona participante y de los representantes de la UNAN-León, de tal forma que se acordó con el Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades impulsar la presente propuesta con el fin de crear una estructura sólida en Nicaragua que permita llevar a cabo el desarrollo de este tipo de intervenciones en cooperación con la Universidad de Barcelona mediante la ONG Pedagogía Sin Fronteras (PSF).

A continuación presentamos con más detalle los objetivos y contenidos de este programa que queda enmarcado en un proyecto más amplio, “Prevención e intervención socioeducativa en colectivos con riesgo de exclusión social: formación, acción e investigación”.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

Como hemos comentado anteriormente, una de las finalidades de las visitas al Centro Penitenciario y al Centro de Salud Mental era constatar la realidad cotidiana de las personas residentes.

Al igual que en nuestro entorno, los sectores de la población con determinadas condiciones socioeconómicas, culturales y profesionales son los más vulnerables. En una sociedad supuestamente más democrática se ha de evitar una estructura social excluyente. Consciente de esta situación, la Universidad no puede quedar al margen ante el dilema de lo que se conoce y de lo que se hace realmente. Para que una realidad sea susceptible de cambio, además de un análisis en profundidad, se requiere la predisposición y la implicación de aquellos grupos que realmente pueden modificar las situaciones que generan la desigualdad de oportunidades. En este sentido, como en el territorio donde se va a desarrollar el programa, Chinandega y Managua, no se puede hacer desde la red de soporte formal, queremos poner en marcha actuaciones de integración, a partir de la coordinación y de la colaboración de los diferentes agentes que intervienen en estas comunidades.

En definitiva, la finalidad de las actuaciones previstas es incidir en los contextos penitenciario y de salud mental y transformarlos positivamente. Se pretende desarrollar estrategias que permitan realizar un trabajo educativo y socializante en estos ámbitos, y potenciar una mejora de la calidad de vida de las personas internas en estas instituciones.

El diseño del programa incorpora las características, las necesidades y las expectativas de la población interna, prestando especial atención a la población juvenil y a la perspectiva de género.

Esta propuesta intenta promover una serie de acciones destinadas a la lucha contra la exclusión social. El trabajo conjunto de investigación e intercambio de prácticas sirve

para mejorar el conocimiento y valorar la magnitud de los problemas de las personas en determinadas realidades de privación de libertad.

Partiendo de la pedagogía comunitaria como teoría y reflexión teórica de la intervención socioeducativa, se destacan entre otros como objetivos generales de esta dimensión:

—Garantizar, realmente, el derecho de los servicios personales a todas las personas que forman parte de una comunidad.

—Capacitar a los individuos para saber vivir plenamente todos los aspectos de su vida como ciudadanas y ciudadanos autónomos, críticos y responsables.

—Conocer las motivaciones, nivel de participación y nivel de compromiso, que tienen los individuos con los que desarrolla el trabajo: escuchar demandas, entender situaciones, construir la distancia óptima para la escucha, la comprensión y la intervención.

En este sentido, la Declaración de Derechos Humanos, marco del pensamiento solidario responsable, sirve de guía para fomentar acciones que permitan la inclusión social de aquellos colectivos más desfavorecidos de nuestra sociedad.

En definitiva, se trata de conseguir un mundo más igualitario y más justo. Para ello la educación es un instrumento fundamental de cambio tanto personal como social; una educación compensadora e integral, que potencie y favorezca los procesos personales y ayude al desarrollo de las propias capacidades para llegar a superar los déficits que dificultan la comunicación de las personas con su entorno y consigo mismas.

Respecto a la acción educativa, planteamos las siguientes vías de actuación:

1. Formar al profesorado universitario de la UNAN-León, para que pueda introducir en sus programas formativos contenidos referentes a la intervención educativa con colectivos en situación de riesgo o conflicto social.
2. Desarrollar programas de capacitación en el ámbito educativo dirigidos al colectivo de profesionales que desarrollan su labor en ambos contextos, favoreciendo su autonomía y mejora profesional.
3. Impartir talleres educativos dirigidos tanto al colectivo de personas internas en centros penitenciarios como a los pacientes de centros de salud mental. Talleres de Educación Física, Arte, Dramatización, Jardinería-Agricultura y Matemáticas en el centro penitenciario de Chinandega y Talleres de Educación Física, Arte, Lenguaje y Vida Cotidiana, en el centro de salud mental de Managua.
4. Ampliar los escenarios profesionales del alumnado de la UNAN-León, dando a conocer nuevos contextos en su itinerario profesional, concretados en el reconocimiento de la figura del educador o educadora social.

Potenciar la línea de investigación universitaria en ambos contextos.

En cuanto al contenido socializante del programa, se vertebra en organizar encuentros sociodeportivos entre el alumnado de la UNAN-León y los internos y pacientes de ambos centros:

—Fomentando la socialización de ambas poblaciones internas con el objetivo de favorecer su proceso de reinserción, reeducación y/o rehabilitación.

—Sensibilizando a la población (inicialmente al alumnado universitario) sobre la realidad de ambos colectivos y las posibilidades de intervención educativa, posibilitando un marco de reflexión sobre las consecuencias de la privación o limitación de libertad.

El impulso del programa en 2004.

Mes de enero de 2004. Desplazamiento de las coordinadoras del programa de la ONG PSF a Nicaragua, desde el 24 de enero al 9 de febrero, cumpliendo los siguientes objetivos:

—Concretar el compromiso de la UNAN-León, para destinar un grupo de profesorado universitario que velara por el buen desarrollo del programa y que incorporase en su currículum formativo estas modalidades de intervención educativa mediante prácticas profesionales o a través de los créditos de asignaturas no cognoscitivas.

—Desarrollar un programa de visitas y reuniones, conjuntamente con el equipo de la UNAN-León, a los representantes de las instituciones y administraciones directamente implicadas en el programa y conseguir su colaboración.

En este sentido, durante la estancia en León en los meses de enero y febrero de 2004, se han desarrollado los siguientes objetivos específicos:

—Asesorar al profesorado de la UNAN-León comprometido en el proyecto (equipo de profesorado contraparte del programa).

—Detectar las necesidades formativas del profesorado universitario en estos ámbitos de intervención educativa.

—Facilitar el establecimiento de acuerdos entre la UNAN-León y el Sistema Penitenciario de Chinandega y el Hospital Psiquiátrico de Managua acordando con los representantes institucionales las fechas del desarrollo de los talleres educativos y de los encuentros sociodeportivos a lo largo del mes de julio de 2004.

—Conseguir la implementación de los convenios de colaboración establecidos entre las Administraciones del Sistema Penitenciario y del Sistema de Salud Mental de Nicaragua y la UNAN-León.

—Conseguir la implicación, el asesoramiento y la colaboración de la Procuraduría de Derechos Humanos y de la Procuraduría Especial de la Niñez y de la Adolescencia.

—Detectar las necesidades formativas del personal de los centros (penitenciario, salud mental) para diseñar un programa de formación a corto y a medio plazo.

—Determinar la participación del alumnado de la UNAN-León.

—Determinar la participación del alumnado de la Universidad de Barcelona.

—Determinar las condiciones en que el profesorado especialista de la ONG Pedagogía sin Fronteras participará en el proyecto.

Mes de junio de 2004:

—Desplazamiento de dos representantes de la ONG PSF, para colaborar con el grupo de profesoras coordinadoras de la UNAN en los preparativos de la organización de la intervención a lo largo del mes de julio.

Mes de julio de 2004:

—Desplazamiento a Nicaragua de las coordinadoras, el profesorado participante y el grupo de estudiantes de la UB.

—Intervención del alumnado de la UNAN-León y de la UB en el desarrollo de programas educativos en los centros⁸³.

—Capacitación de los trabajadores de los centros participantes que colaboran activamente en los talleres.

—Organización de 4 encuentros sociodeportivos entre el alumnado de la UNAN-León y la Universidad de Barcelona, internos y pacientes en centros penitenciarios (Chinandega, Módulo psiquiátrico de Tipi-Tapa y la prisión de mujeres La Esperanza de Managua) y en el centro de salud mental de Managua.

—Inicio de la investigación sobre el impacto de la intervención educativa tanto en Chinandega como en el centro de salud mental de Managua.

—Evaluación y propuestas de futuro, estableciendo canales estables de colaboración y cooperación.

—Establecimiento de mecanismos para implementar dicho modelo formativo y extensión al resto de centros penitenciarios, centros de salud mental y centros de atención psicosocial del país.

2. PRESUPUESTO

El programa tiene impacto en un colectivo amplio de personas e instituciones. En este sentido, además de los recursos humanos, los recursos materiales se intentan cubrir presentando el programa a diferentes administraciones y entidades para obtener la máxima financiación.

Los recursos humanos con los que se cuenta inicialmente son 63 personas: la tutorización del programa, a cargo de las dos coordinadoras de la UB, y el profesorado de la ONG Pedagogía sin Fronteras (10 docentes), en colaboración con las profesoras coordi-

⁸³ Se desarrollarán 5 talleres (con una frecuencia de 4 días a la semana) en Chinandega (Educación Física, Arte, Dramatización, Jardinería-Agricultura y Matemáticas) y 3 en Managua (Educación Física, Arte, Lenguaje y Vida Cotidiana). La tutorización correrá a cargo del profesorado de la ONG PSF (14 docentes) en colaboración con las profesoras coordinadoras de la UNAN-León (4 docentes). Participarán 31 alumnos de la UNAN-León y 16 de la Universidad de Barcelona.

nadoras de la UNAN-León (4 docentes), y la participación de alumnado de la UNAN-León (31 personas) y de la Universidad de Barcelona (16 personas).

Los recursos materiales necesarios para poder llevar a cabo el programa ascienden a 26.932 Euros, en concepto de viajes, desplazamientos, estancia del profesorado, canastas de alimentos para las familias de acogida del alumnado, comunicaciones, seguros, material sanitario, material audiovisual, material para el desarrollo de los talleres y de los encuentros sociodeportivos en los centros penitenciarios y en el centro de salud mental, material bibliográfico y documentación.

3. CONTINUIDAD DEL PROGRAMA AGOSTO-DICIEMBRE 2004

A partir de la primera fase de implantación del programa durante el mes de julio de 2004, se establecerá una propuesta de continuidad y una estrategia de intervención en el período agosto-diciembre de 2004. Durante estos meses, en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAN-León, a través de las profesoras coordinadoras del programa se llevarán a cabo las siguientes vías de actuación:

—Desarrollar programas de capacitación en el ámbito educativo dirigidos al colectivo de profesionales que desarrollan su labor en ambos contextos, favoreciendo su autonomía y mejora profesional.

—Impartir talleres educativos dirigidos tanto al colectivo de personas internas en centros penitenciarios como a los pacientes de centros de salud mental. La materialización de dichos talleres se concreta en el desplazamiento semanal de un grupo de docentes de la UNAN-León, acompañados por un máximo de 8 alumnos, que desarrollan los siguientes talleres: en el Centro Penitenciario de Chinandega, Educación Física, Arte, Dramatización, Jardinería-Agricultura y Matemáticas; y, en el centro de salud mental de Managua, Educación Física, Arte, Lenguaje y Vida Cotidiana. La intervención del alumnado se reconocerá como prácticas profesionales o como créditos de asignaturas no cognoscitivas.

—Ampliar los escenarios profesionales del alumnado de la UNAN, dando a conocer nuevos contextos en su itinerario profesional, concretados en el reconocimiento de la figura del educador o educadora social.

—Potenciar la línea de investigación universitaria en ambos contextos.

En cuanto al contenido socializante del programa, se vertebrará en organizar encuentros sociodeportivos entre el alumnado de la UNAN-León y los internos y pacientes de ambos centros:

—Fomentando la socialización de ambas poblaciones internas con el objetivo de favorecer su proceso de reinserción, reeducación y/o rehabilitación.

—Sensibilizando a la población (inicialmente al alumnado universitario) sobre la realidad de ambos colectivos y las posibilidades de intervención educativa, posibilitando un marco de reflexión sobre las consecuencias de la privación o limitación de libertad.

En este período, la ONG PSF se compromete a asesorar al grupo de profesoras coordinadoras de la UNAN-León a lo largo de todo el proceso y a enviar material bibliográfico tanto para los centros de intervención como para el equipo docente coordinador.

4. LAS PERSONAS DESTINATARIAS DEL PROGRAMA AGOSTO-DICIEMBRE DE 2004

—Profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nicaragua en León (UNAN-León). Carreras de Psicopedagogía y Trabajo Social.

—Profesorado de la Facultad de Medicina y Psicología de la UNAN-León. Carrera de Psicología.

—Alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNAN-León. Carreras de Psicopedagogía y Trabajo Social.

—Alumnado de la Facultad de Medicina y Psicología de la UNAN-León. Carreras de Psicología y Medicina.

—Alumnado de la Facultad de Derecho. UNAN-León.

—Personal Directivo del Centro Penitenciario de Chinandega.

—Funcionarios del Centro Penitenciario de Chinandega.

—Población interna del Centro Penitenciario de Chinandega (hombres, mujeres, jóvenes).

—Personal Directivo del Centro de Salud Mental de Managua.

—Funcionarios del Centro de Salud Mental de Managua.

—Población interna del Centro de Salud Mental de Managua (hombres, mujeres, jóvenes).

—Técnicos de la Procuraduría de Derechos Humanos y de la Procuraduría Especial de la Niñez y de la Adolescencia de Nicaragua (Managua).

En función de los resultados se planteará la siguiente fase del programa a lo largo de 2005 con los siguientes objetivos:

—Consolidar el modelo de intervención por parte de la UNAN-León, reconociendo al profesorado coordinador su dedicación al proyecto como carga docente y al alumnado como prácticas profesionales o como créditos de asignaturas no cognitivas.

—Establecer las líneas de colaboración de la ONG Pedagogía sin Fronteras, tanto en el asesoramiento como en la capacitación del profesorado universitario y de los trabajadores de los centros de intervención, así como en el diseño de las acciones para desarrollar a lo largo del mes de julio de 2005.

—Continuar con el “Plan de análisis, seguimiento y evaluación” cuya elaboración se iniciará en julio de 2004. Este plan se propone como un instrumento transversal

para la implementación de programas de intervención y para la constante revisión, actualización de los objetivos y de las estrategias y recursos empleados. En este sentido, la profesora Carme Panchón dirige dos trabajos de investigación que lideran dos miembros de la ONG, con la pretensión de realizar un diagnóstico general de la situación del Sistema Penitenciario de Chinandega y del Centro de Salud Mental de Managua.

...nuestro compromiso (el de cada persona) hacia la igualdad y la dignidad humanas.

Kofi Annan, Naciones Unidas (noviembre 2002).

Escolarización de inmigrantes: un enfoque integrador

*Marina Álvarez Bustelo*⁸⁴

O continuo fluxo de inmigrantes á nosa Comunidade Autónoma vai camiño de modificar os PEC e PCC dun elevado número de centros de ensino. A incidencia da porcentaxe de familias estranxeiras con respecto ás autóctonas, nalgúns vilas e cidades, fai necesaria unha nova formulación nos obxectivos encamiñados a acadar unha educación integral da persoa dentro dun contexto social, no que as diferenzas culturais non deben marcar diferenzas no trato.

O Concello de Arteixo conforma con outros oito concellos situados nos arredores da Coruña o Consorcio das Mariñas e, desde este, coordínanse as actuacións que hai que desenvolver a partir do estudo da poboación de procedencia estranxeira no ámbito do Consorcio.

A análise dos fluxos migratorios a partir do censo de poboación estranxeira serviu para mellorar o traballo de intervención social con estes colectivos.

Os programas de acollida e integración deben enfocarse globalmente e enmarcarse dentro da Comunidade socio-educativa; polo tanto, non afectarían só á poboación en idade de escolarización senón ás familias das que forman parte os estudantes.

É necesario un programa de acollida paralelo e conxunto entre o Concello e os centros educativos onde estean implicados diferentes profesionais: orientadores escolares, traballadores sociais, educadores familiares..., onde exista a posibilidade dunha avaliación inicial que nos leve a establecer as estratexias e accións necesarias para regularizar a situación familiar e escolar.

O “Proxecto Argo”, dirixido aos inmigrantes e emigrantes retornados que acoden aos centros de Servizos Sociais, considera o acollemento en catro ámbitos:

- Contextualización cultural e funcionamento das institucións.
- Prestacións e recursos sociais.
- Asesoría xurídica en materia de inmigración.
- Orientación laboral.

⁸⁴ Marina Álvarez Bustelo é pedagoga e psicóloga; actualmente exerce as funcións de orientadora no CEIP de Culleredo, onde tamén foi xefa de estudos e directora. Compaxina as súas funcións académicas co cargo político de concellala de Educación no Concello de Arteixo. É coñecedora das experiencias innovadoras do Colexio Público Ponte de Brozos de Arteixo e participa nelas.

As administracións educativa e local deben facer esforzos para a busca de solucións mediante intervencións e accións conxuntas.

Dentro das actuacións que o Concello de Arteixo promove para favorecer o apoio á educación do colectivo inmigrante están:

- Reforzo escolar para nenos e nenas con idioma diferente ao castelán.
- Aprendizaxe da lingua española para mulleres.
- Curso de lingua galega para estranxeiros.
- Actividades lúdico-culturais.
- Xornadas de sensibilización social.

Entendemos que sumar esforzos, propoñer accións conxuntas e coordinadas, sería o camiño para construír a escola intercultural, como contexto e medio natural para unha educación na diversidade.

El trabajo de inserción con personas inmigradas

*Elisenda Xifre Camps*⁸⁵

1. LA ENTIDAD ESCALERCONSOP SCCL

EscalerConsop s.c.c.l. es una empresa cooperativa que se dedica a la gestión de servicios a la comunidad, potenciadores del crecimiento y la autonomía de las personas.

Realizamos un trabajo en red y de calidad basado en la intercooperación, la proximidad al cliente y al usuario, el arraigo al territorio, la profesionalidad, la innovación y la rentabilidad social.

Desde el ejercicio de la gestión democrática reinvertimos de forma permanente los excedentes societarios, impulsamos la generación de ocupación y estimulamos el desarrollo y el progreso de las personas vinculadas a nuestro proyecto.

Somos una cooperativa de iniciativa social que trabaja en el ámbito de atención a las personas, gestionando proyectos y servicios en cuatro grandes líneas de negocio:

1. Infancia, jóvenes y familia.
2. Inserción laboral.
3. Dinamización comunitaria.
4. Tercera edad.

Escaler es miembro del Grupo Cooperativo Consop desde su creación en el año 1998. El *Grupo Consop* es el primer grupo cooperativo que presta servicios de atención a las personas. Nace a partir de la voluntad decidida y contrastada de varias cooperativas arraigadas en diferentes comarcas catalanas con la idea de profundizar en un modelo de gestión democrática, estructurado sobre principios cooperativos, que funcionen internamente como motor y que actúen con el entorno, potenciando otras redes de cooperación.

Actualmente forman parte del grupo:

Consop grupo cooperativo	<i>Escaler Consop</i>
	<i>Gedi Consop</i>
	<i>Gd'ai Consop</i>
	<i>6tell Consop</i>

⁸⁵ Elisenda Xifre Camps es licenciada en Psicología. Ha trabajado como educadora especializada con disminuidos psíquicos y drogodependientes. Ha participado en la fundación de la cooperativa Escaler, en la que se ha iniciado como educadora especializada en uno de sus centros de menores y ha pasado a ser, después, sucesivamente, responsable de formación, directora y técnica de inserción de la cooperativa. En la actualidad es directora de su línea de inserción.

2. EL SERVICIO DE PROMOCIÓN PARA LA OCUPACIÓN

La línea de inserción de EscalerConsop está formada por distintos servicios y proyectos. El servicio que tiene como finalidad la inserción de las personas que están en proceso de búsqueda de empleo es el “Servicio de Promoción para la Ocupación” (SPO de ahora en adelante).

El SPO es un servicio que se caracteriza por prestar atención a todas aquellas personas que están en situación de dificultad para su inserción sociolaboral o bien a cualquier persona que quiera mejorar su relación con el mercado de trabajo. Por otro lado, también se caracteriza por ofrecer servicio a aquellas empresas que quieran ocupar personas en situación de dificultades de inserción sociolaboral.

Las acciones básicas que se realizan con las personas son las siguientes:

- Orientación y motivación laboral.
- Definición del itinerario personal de inserción.
- Formación para la búsqueda de empleo.
- Acompañamiento en el proceso de búsqueda de empleo.
- Seguimiento para el mantenimiento del empleo.
- Punto laboral (ofertas, demandas...).
- Consultas varias (cuestiones legales, de contratos, formación, etc.).
- Asesoramiento y realización de CV, cartas...
- Soporte a la creación de proyectos de auto-empresa dentro de la economía social.
- Acogida, conocimiento y ubicación en el entorno físico y social para personas recién llegadas.

Las acciones básicas que se realizan con las empresas son las siguientes:

- Bolsa de trabajo.
- Seguimiento de trabajadores.
- Información en la tramitación de permisos de trabajo.
- Información sobre puestos de trabajo protegidos.
- Información sobre contratos de trabajo especiales.

Son susceptibles de ser usuarios del SPO aquellas personas que, por las circunstancias y motivos que sean, están en una situación de dificultad o desventaja en el proceso de su incorporación al mercado de trabajo y que como consecuencia están en riesgo de exclusión social. También son posibles usuarios aquellas personas que quieren mejorar de alguna manera su relación con el mercado de trabajo (mejora de ocupación, formación, información, etc.).

Los colectivos que más acuden a nuestro servicio son personas inmigradas extracomunitarias, jóvenes en riesgo de exclusión social, mujeres con cargas familiares, mayores de 40 años y personas con algún trastorno mental.

3. EL TRABAJO DE INSERCIÓN CON PERSONAS INMIGRADAS

La palabra “promoción” viene definida como “la acción de elevar a una dignidad, a un grado, una persona o un conjunto de personas”. *Promoción para la ocupación* implica

una mejora, un cambio que permite a la persona incrementar su ocupabilidad y posibilitar su inserción laboral y, sobre todo, social. Basándonos en estos tres elementos (aumento de la ocupabilidad, inserción laboral efectiva e inserción social) es como planteamos desde EscalerConsop el servicio y las actividades que realizamos.

Desde el año 1998, EscalerConsop s.c.c.l. está trabajando en el campo de la inserción laboral de las personas inmigradas a partir del Servicio de Promoción para la Ocupación, llevando a término itinerarios personales de inserción, acciones de formación pre-laboral, formación de acogida, espacios de encuentro e intercambio, etc.

3.1. Características del colectivo

El concepto “colectivo inmigrante” incluye una enorme variedad de personas, edades, procedencias... que hacen muy difícil la estandarización del colectivo y el hablar de unas características comunes.

3.2. Principios de actuación

Nuestra actuación se fundamenta en los siguientes principios:

—Es *significativa*: tiene en cuenta los conocimientos, habilidades, experiencias... que ya tengan las personas.

—Es *participativa*: impulsa que la persona sea protagonista activa de su proceso de inserción.

—Es *activa*: plantea acciones que fomenten la capacidad crítica y el análisis.

—Es *práctica*: permite la aplicación de los contenidos teóricos, con demostraciones y ejercicios prácticos.

—Es *adaptada*: ofrece informaciones, contenidos y materiales que sean accesibles al nivel de comprensión, de interés de las personas.

—Es *inductiva*: busca que se llegue a los conceptos a partir de la experiencia.

—Es *individualizada*: aporta desde las potencialidades, los límites (lo que no tiene) y las necesidades (lo que le hace falta), estableciendo tutorías individualizadas.

—Es *grupal*, para trabajar la mejora de la competencia social, fomentando el trabajo en equipo y el buen ambiente de trabajo.

—Es *integradora*: potencia la responsabilidad y autonomía de las personas, en relación con su situación y con las acciones que se deben realizar en la formación, la búsqueda y el mantenimiento del empleo.

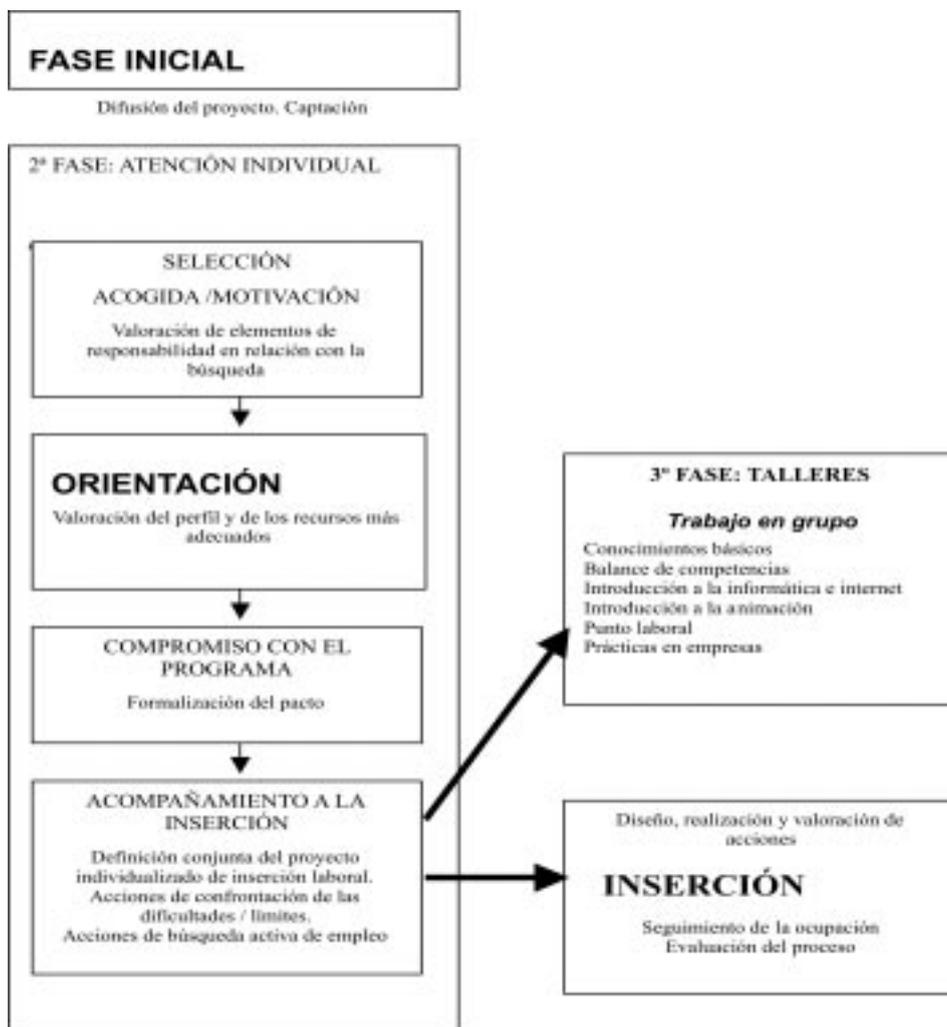
3.3. El trabajo a partir del itinerario personalizado

El eje principal del trabajo de inserción es el itinerario personalizado de inserción. La construcción del itinerario de inserción nos permite:

- Adecuar la intervención a las demandas, necesidades, intereses de cada persona.
- Trabajar desde la especificidad de cada persona.
- Tener un proyecto de futuro que gué los pasos que se deben seguir.

Las distintas fases del proceso marcan el itinerario que debe seguir cada una de las personas desde el momento del primer contacto con el proyecto y hasta el momento de la inserción en un lugar de trabajo.

La finalidad principal del itinerario es la atención individualizada de cada persona. La figura del tutor de inserción pretende ser el principal referente del/la usuario/a en su proceso de inserción laboral. Las tutorías permiten realizar un seguimiento, un acompañamiento, un análisis y una valoración del proceso de inserción; ofrecen estrategias para superar situaciones y sirven para determinar, conjuntamente con el usuario/a, nuevos objetivos para trabajar.



4. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Los principios metodológicos para llevar a cabo la acción tutorial son:

—*La participación activa* de los usuarios/as en su proceso.

—*El trabajo de responsabilización* del usuario/a en las elecciones que realiza a lo largo del proceso de orientación laboral. Se concreta a partir de la utilización de acuerdos, desde el pacto de entrada, y por acuerdos en relación con las acciones que se deben realizar en las entrevistas de acompañamiento a la inserción.

—*Atención individualizada* que garantice dar una respuesta particular y herramientas adecuadas a las necesidades de cada usuario/a.

—*El trabajo de socialización*, con el objetivo que el usuario/a pueda poner en práctica los aprendizajes realizados en su círculo social.

—*La creatividad* como método de trabajo que permite utilizar nuevas estrategias ante situaciones que planteen los usuarios/as en la resolución de los problemas que surjan. Estas estrategias serán tanto de grupo como individualizadas.

—*La motivación*, que es el resultado de la participación de los propios usuarios/as en su proceso de inserción laboral.

—*El trabajo de las competencias transversales* como eje fundamental en el proceso de inserción social y laboral.

5. OBJETIVOS DE LAS TUTORÍAS

Los objetivos principales de las tutorías son:

—*Facilitar recursos e informaciones* adecuadas para las demandas del participante.

—*Analizar, asesorar, facilitar herramientas* y prestar soporte al usuario/a en situaciones decisivas o de resolución de conflictos.

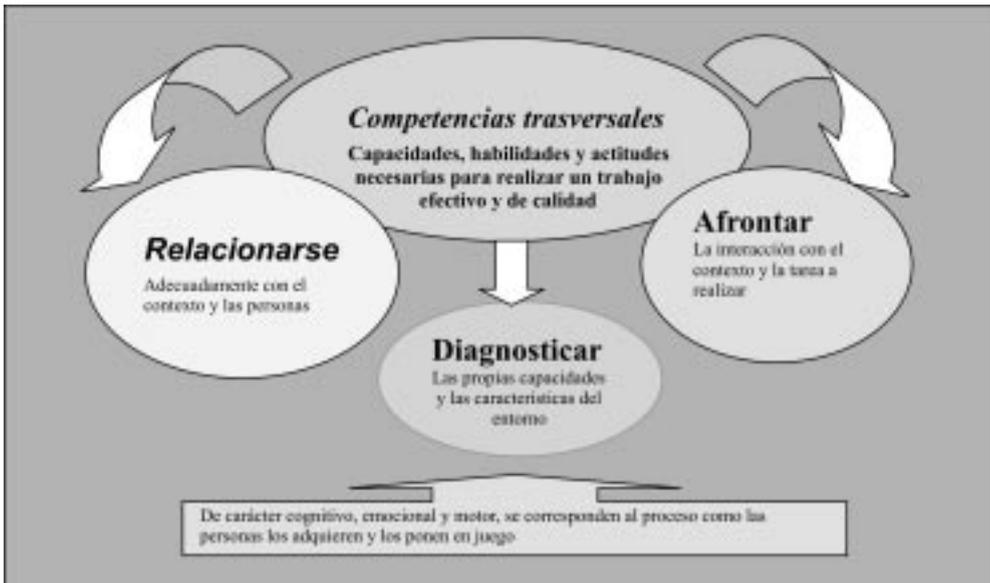
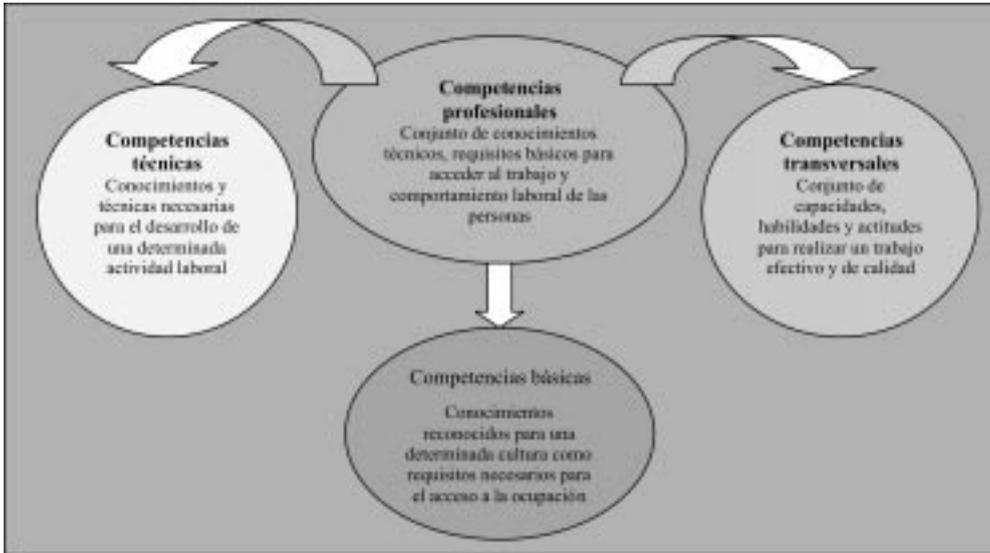
—Ser un *punto de referencia* para el usuario/a en su proceso de integración sociolaboral.

—*Asesorar, facilitar herramientas, apoyar y evaluar* a cada usuario/a en el proceso de integración sociolaboral durante los diferentes momentos de su evolución.

6. EL TRABAJO POR COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Los profundos cambios sociales producidos en las últimas décadas han comportado transformaciones estructurales en el contexto de la actividad económica y de la organización del trabajo, haciendo emerger nuevas necesidades profesionales en las que la exigencia de transversalidad, flexibilidad y transferencia de los conocimientos y capacidades de los individuos se convierte en un elemento clave para poder afrontar con éxito las nuevas situaciones profesionales.

Este nuevo contexto exige de las personas un esfuerzo de adaptación y un nuevo enfoque dirigido a la construcción de la propia cualificación, recomponiendo permanentemente los conocimientos y capacidades adquiridas en diferentes ámbitos —educación formal, experiencia laboral, experiencias vitales...— que nos permitan afrontar con éxito los nuevos retos de una sociedad en profundo cambio, en la que cada vez adquiere mayor relevancia la “relación cognitiva” entre individuo y sociedad. Como señala el Libro Blanco de la Comisión Europea sobre educación y formación, *la sociedad del futuro será una sociedad cognitiva*.



La formación profesional, para responder a los retos planteados, debe poner el acento en cómo las personas activan y desarrollan sus propias competencias y los mecanismos a través de los cuales pueden hacerse conscientes de su propio estilo cognitivo y de la propia estrategia de aprendizaje.

Nuestra orientación metodológica para la elaboración del programa de formación profesional e inserción sociolaboral ha puesto el énfasis en la importancia de adquirir y fortalecer los recursos personales dentro de un proyecto laboral y vital global, favoreciendo un desarrollo integral en el que las personas se constituyan en sujetos activos en la comprensión, el análisis y la mejora de sus condiciones de vida —laborales y de otro tipo—.

Esta orientación se enmarca en un enfoque constructivista, según el cual aprender consiste fundamentalmente en construir significados y atribuir sentido a aquello que se aprende y hacer que los usuarios/as realicen este proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos a partir de su experiencia personal y de los conocimientos, sentimientos y actividades con que se aproximan a los contenidos y actividades formativas que han de adquirir y trabajar.

Para que el aprendizaje sea significativo es necesario establecer relaciones entre lo que el usuario aprende, lo que sabe y lo que lo rodea, relacionando lo que se aprende con lo que ya se conoce y facilitando la transferencia de conocimientos y experiencias a contextos diferentes de aquellos en los que se ha aprendido.

Los criterios básicos que se derivan de este enfoque son:

—Una formación orientada a la inserción laboral que pone el énfasis en el desarrollo de las competencias transversales.

—Incorporar los procesos de autoestima —conocimiento y valoración de sí mismo— como elementos clave del proceso formativo.

—Enmarcar el proceso de formación en una perspectiva de género e interculturalidad, teniendo en cuenta los procesos de desarrollo y aprendizajes previos de los usuarios/as.

7. MODELO

La metodología de trabajo utilizada se basa en el modelo de competencias elaborado por ISFOL (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori) y en el desarrollo y adaptación de este modelo por parte de EscalerConsop sccl.

El ISFOL define las competencias como *un conjunto de conocimientos tecnoespecíficos, requisitos de base para la ocupabilidad y comportamientos laborales del sujeto*, articulándolos en tres grandes bloques:

Debemos enmarcar el trabajo por competencias en relación con los usuarios/as a los que atendemos en el SPO de EscalerConsop sccl. Una parte importante son personas inmigradas, muchas de las cuales son mujeres con poca experiencia laboral. Se trata de personas que han tenido mucha experiencia “vital” (a nivel doméstico, por el hecho de emigrar a otros países...). El objetivo que nos hemos planteado ha sido que nuestros usuarios/as fue-

ran capaces de reconocer e identificar, aquellas competencias transversales que poseen, aunque no provengan de un entorno laboral propiamente, para así poderlas transferir al entorno laboral. Hemos pretendido, en este sentido, articular un modelo de formación que ponga el énfasis en las competencias transversales y no tanto en las exigencias técnicas del puesto de trabajo. Es evidente que la propuesta debe insertarse en un sistema más amplio que recoja y articule, a su vez, las competencias de base y técnico-profesionales, para definir una propuesta formativa global que permita alcanzar los niveles de profesionalidad exigidos para los distintos perfiles laborales.

El primer paso ha sido trabajar la identificación y definición de las competencias necesarias para el desarrollo del perfil profesional. La definición de las competencias se ha realizado teniendo en cuenta el perfil de los usuarios/as, partiendo de sus capacidades, habilidades, actitudes y de sus aprendizajes desarrollados en el seno de su familia y su comunidad. De esta manera, las personas que tienen poca experiencia laboral, van “descubriendo” que pueden aportar muchas cosas en el trabajo. Del mismo modo, las personas que tienen experiencias en sectores profesionales inexistentes en nuestra comarca van observando cuáles de las competencias transversales, de base y técnico-profesionales pueden transferir al tipo de perfil profesional que existe en su nuevo entorno. Este proceso implica en los usuarios/as una mejora notable del concepto de sí mismos y de la autoestima.

La metodología de trabajo es especialmente innovadora desde el momento en el que sitúa al usuario/a como centro de su acción formativa, aprovechando el trabajo en grupo y las tutorías individuales para realizar un aprendizaje significativo. La tutoría individual facilitará que el proceso sea interiorizado por el usuario/a.

8. FASES DEL PROCESO

El proceso de desarrolla en cuatro fases:

1. *Acogida al servicio y al programa*: después de realizar una entrevista de acogida al SPO, el usuario/a entra en el programa y se le explica su funcionamiento. Se empieza a trabajar sobre su currículum y el tipo de experiencias que ha tenido.
2. *Trabajo de competencias*: a través de tutorías grupales y/o individuales, se trabajan diferentes aspectos relacionados con la identificación y transferencia de las competencias transversales:

- Consolidación del grupo de trabajo.
- Mi punto de partida.
- El balance de competencias.
- Comunicación y habilidades sociales.
- Trabajo en equipo.
- Toma de decisiones y autonomía.
- Técnicas de búsqueda de trabajo.
- Conocimiento del entorno.
- Catalán.

3. A continuación existe la posibilidad de realizar prácticas en empresas, con la finalidad de poner en práctica los aspectos trabajados en los módulos de trabajo de competencias.
4. Acompañamiento a la inserción laboral: se ofrece la posibilidad de realizar un acompañamiento en los primeros pasos de adaptación a la empresa y en los problemas que puedan surgir.

Implicacións da lexislación española para a Educación e inserción sociolaboral dos inmigrantes

*Marga Blanco Lamarca*⁸⁶

A lexislación de estranxeiría, xunto con outros factores, condiciona directamente as posibilidades de integración das persoas inmigrantes, ó determinar en grande medida as súas perspectivas nos ámbitos laboral, social, educativo, familiar e persoal. Por este motivo, resulta imprescindible achegarse ós aspectos básicos desa lexislación para analizar e comprender calquera tema relacionado coas persoas inmigrantes que viven en Galicia.

Ante todo, é preciso aclarar que a Lei de estranxeiría non se aplica a tódalas persoas estranxeiras que viven en España, pois dela están excluídos os cidadáns comunitarios, que teñen un estatus xurídico propio, en práctica igualdade de condicións cos cidadáns españois. Tampouco se aplica a determinados familiares dos cidadáns españois e comunitarios residentes en España, que se someten ó chamado “régime comunitario”, moito máis favorable, pero moi lonxe do estatus propio dos cidadáns comunitarios. Os sometidos á Lei de Estranxeiría, os auténticos cidadáns de terceira, son tódolos demais.

1. EVOLUCIÓN NORMATIVA

España ten sido tradicionalmente un país de emigración; hai poucos anos que empeza a se converter nun país receptor de inmigrantes. Por iso, ata os anos oitenta non se pensou en regular seriamente o fenómeno. A primeira Lei de estranxeiría española é a *Lei orgánica 7/1985, sobre dereitos e liberdades dos estranxeiros en España*. Tanto esta coma o seu Regulamento de aplicación, aprobado en maio de 1986, céntranse exclusivamente no control da entrada de estranxeiros mediante a aplicación dunha política de peche de fronteiras e no control policial da súa permanencia en España; a súa técnica xurídica era pésima, permitía unha excesiva arbitrariedade administrativa e as súas numerosas lagoas deron lugar á proliferación de instrucións e ordes ministeriais, que van creando figuras e institucións paralelas. A reforma do Regulamento, en febreiro de 1996, supuxo un certo avance en canto á seguridade xurídica e ó recoñecemento dalgúns dereitos, pero mantivo no esencial o esquema represivo e policial da Lei. O fracaso desta política faise patente no incremento da entrada ilegal ou fraudulenta de persoas inmigrantes e no crecemento da irregularidade que os sucesivos procedementos extraordinarios de regularización non conseguen deter.

⁸⁶ Marga Blanco Lamarca é avogada para Programas de Migracións de CC.OO. de Galicia. Ten publicado libros como *Unha aproximación á inmigración en Galicia: os usuarios de CITE, Inmigración en Feminino ou Buscar a vida. Unha ecografía das mulleres inmigrantes*.

O consenso social e político sobre a necesidade dunha profunda reforma lexislativa que poña fin á caótica situación na que se atopa a inmigración cristaliza, no ano 1999, na redacción dun texto legal que inicialmente contou co apoio de tódolos grupos políticos parlamentarios, pero do que o Partido Popular se desmarca no último intre. Así, a *Lei orgánica 4/2000, de 11 de xaneiro, sobre dereitos e liberdades dos estranxeiros en España e a súa Integración Social*, aprobada cos votos en contra do partido no goberno, naceu xa ferida de morte. O incumprimento por parte do goberno da súa obriga legal de aprobar un regulamento no prazo de seis meses impediu a esta lei desprezar a súa eficacia normativa durante o ano escaso no que estivo en vigor, pois tivo que aplicarse sen desenvolvemento regulamentario, o que supuxo na práctica deixar sen efectividade parte do seu articulado. A pesar de manter no esencial o mesmo esquema de peche de fronteiras, control policial e preferencia da man de obra nacional da lexislación anterior, esta lei supuxo un importantísimo avance na regulación do fenómeno migratorio, sobre todo nos aspectos referentes á integración social das persoas inmigrantes e no tocante á seguridade xurídica.

Tal e como prometera, tras gañar as eleccións por maioría absoluta, o Goberno aprobou en menos dun ano, polo procedemento de urxencia, a *Lei orgánica 8/2000, de 22 de decembro*, de reforma da *L.O. 4/2000*. Esta refoma constituíu un gravísimo retroceso ó retornar plenamente á regulación restrictiva, arbitraria e policial da *L.O. 7/1985* e converter así ás persoas en situación irregular en seres invisibles, sen dereitos e considerados pola norma só como obxecto de expulsión. En agosto de 2001 entra en vigor o seu regulamento de execución, que agudiza aínda máis os aspectos máis restrictivos da lei; de feito, o 20 de marzo de 2003 o Tribunal Supremo pronuncia unha sentenza que anula trece apartados do regulamento por excederse ou limitar o contido da lei. En setembro de 2003 apróbase a *Lei orgánica 11/2003, de 29 de setembro, de medidas concretas en materia de seguridade cidadá, violencia doméstica e integración social dos estranxeiros*, que modifica varios artigos da *L.O. 8/2000*; é xa a segunda reforma. Un mes despois publícase no B.O.E. a *Lei orgánica 14/2003, de 20 de novembro, de reforma da L.O. 4/2000*, que ven a empeorar aínda máis a situación. En pouco máis de tres anos un mesmo goberno modificou, por tres veces, unha lei orgánica.

A pesar das diferenzas entre todas estas normas, en síntese, a lexislación española de estranxeiría, dende 1985 ata a actualidade, mantén un mesmo esquema centrado case exclusivamente no control —que non na regulación— dos fluxos migratorios mediante o visado como mecanismo de control da entrada; no control policial da permanencia das persoas estranxeiras mediante o mecanismo da expulsión, coa excepción da *L.O. 4/2000*, e no condicionamento da autorización para traballar á cláusula da situación nacional de emprego. Ademais, todas se caracterizan por un altísimo grao de inseguridade xurídica debido á proliferación de conceptos xurídicos indeterminados e cláusulas residuais que conceden á Administración unha marxe de arbitrariedade difícil de atopar en calquera outro sector do ordeamento xurídico. Isto agrávase por unha práctica administrativa abusiva, tanto dentro do territorio español coma nos consulados e embaixadas, denunciada reiteradamente por organizacións sociais e profesionais que traballan nesta materia.

A incógnita agora é ¿que camiño vai seguir o novo goberno?. En xuño debe aprobarse o regulamento da *L.O. 14/2003*; son moitas as voces que esixen una regularización extraordinaria, ante a impresionante cifra de inmigrantes en situación irregular; plantéxase a posibilidade dunha reforma da lei... Tódalas vías parecen abertas.

2. A PERMANENCIA EN ESPAÑA

A regulación da entrada legal en España das persoas estranxeiras xira en torno ó visado, especie de visto e prace concedido polas embaixadas e consulados españois, que autoriza ó seu portador a chegar ata a fronteira española e solicitar a entrada no país. Hai diferentes tipos de visado segundo cal sexa a estancia que se pretenda (como turista, para residencia, para traballo...) e a entrada debe efectuarse co que corresponda, é dicir, se unha persoa estranxeira entra con visado de turista, non poderá quedarse logo como residente, senón que deberá retornar ó seu país para obter alí o visado de residencia. Dado que a maioría das persoas inmigrantes veñen coa intención de traballar, o visado co que deberían entrar en territorio español, para que esa entrada fora legal, é o visado de traballo, condicionado á aprobación da autorización para traballar.

Todas as leis de estranxeiría dende 1985 ata a actualidade establecen un sistema para a obtención do visado e a autorización para traballar que, na práctica, fan case imposible o cumprimento da normativa para a maioría dos estranxeiros que queren vir traballar aquí. Dende os anos 90 coexisten dous sistemas para obter unha autorización de traballo: o ordinario, denominado “*régime xeral*”, e os continxentes ou cupos anuais.

O *régime xeral* esixe que un empregador/a español/a ou residente en España presente unha oferta ou precontrato de traballo para a contratación do traballador/a estranxeiro/a coas condicións esenciais. Para a súa aprobación é requisito imprescindible (salvo supostos excepciónados) que ese eventual contrato non afecte á situación nacional de emprego, é dicir, que non haxa demandantes de emprego para ese posto de traballo; este requisito se traduce, dende a *L.O. 8/2000*, na obriga do empresario de aportar certificado dos servizos públicos de emprego que acredite que tramitou ante estes unha oferta pública para ese mesmo posto de traballo e non apareceu ningún demandante de emprego dispoñible para cubri-lo. Se a oferta é aprobada, o traballador/a debe solicitar, ante o Consulado español no seu país, o visado; unha vez concedido este, viaxará a España e aquí obterá a autorización para traballar por un prazo dun ano.

Por razóns obvias, este esquema nunca funcionou. Primeiro porque, ante a carencia dun mecanismo áxil e real que canalice as demandas e ofertas de man de obra nas representacións españolas no exterior, para a maioría das persoas que queren emigrar a España resulta imposible obter, dende o seu país, unha oferta laboral; isto leva a que o habitual veña sendo que os inmigrantes cheguen como turistas, no mellor dos casos, ou ilegalmente, e unha vez aquí busquen a oferta. Pero o empresario/a que subscriba dita oferta debe estar disposto/a a esperar, para poder contratar ó traballador/a, un tempo que pode ir dende os seis meses ata os dous anos, para que se conceda a autorización e o traballador/a volte do seu país co visado, pois ata ese momento no pode traballar; a consecuencia evidente é que a maioría das ofertas que se presentan ou ben son falsas (subscritas por un amigo que quere axudar á persoa inmigrante, ou incluso mercadas por esta) ou ben o inmigrante está xa a traballar de xeito irregular co empresario/a que a subscribe durante a tramitación do permiso.

Pero se xa o sistema resulta de por si complicado, a todo isto vense engadir a que constitúe a principal dificultade, a causa de denegación da maioría das solicitudes: a cláusula da “situación nacional de emprego” ou “preferencia da man de obra nacional”, pedra

angular do sistema de concesión de autorizacións para traballar. Trátase dun obstáculo practicamente insalvable, pois dada a rixidez dos servicios públicos de emprego e a interpretación restrictiva da Administración, é case imposible obter un certificado que diga que non existen demandantes de emprego para un determinado posto de traballo. Só nos sectores máis devaluados socialmente e coas peores condicións laborais pode lograrse, e aínda así poucas veces. Isto causa a sectorialización da man de obra estranxeira.

Se ata hai pouco este sistema provocaba que a maioría das persoas inmigrantes tivera que permanecer durante varios anos en situación irregular antes de obter un permiso de traballo, coa última reforma da Lei péchanselles tódalas saídas. A L.O. 14/2003 establece a inadmisión a trámite das solicitudes de autorizacións para traballar se o inmigrante está en España en situación irregular. Trátase, teoricamente, dun intento de desincentivar a inmigración irregular, pero se temos en conta que a reforma non modifica o resto do esquema, e polo tanto segue a ser case imposible para a gran maioría das persoas inmigrantes conquistar a oferta dende o seu país, podemos concluir que as persoas que queiran vir traballar seguirán a entrar como poidan e quedarán traballando aquí na economía sumerxida, coa agravante de que agora non terán posibilidade de acceder a unha situación regular a través da autorización para traballar.

Xunto ó réxime xeral, a lei prevé os continxentes, cupos de autorizacións de traballo que se conceden anualmente por provincias e sectores de actividade. Teoricamente, é o mecanismo axeitado para a canalización de ofertas e demandas de traballo, pois está previsto para traer traballadores/as estranxeiros/as a cubrir as necesidades de man de obra do mercado nacional, pero se configura coma un procedemento tan lento e complexo que ven fracasando ano tras ano. Se a isto engadimos que só se xestiona nuns poucos países, cos que existen acordos migratorios, enténdese a súa ineficacia como mecanismo disuasor da inmigración irregular, pois a inmensa maioría das persoas que queren vir a España non teñen posibilidade algunha de acceder ó continxente e, polo tanto, non o considerarán como unha opción de entrada legal.

En definitiva, asistimos a un sistema kafkiano que, dende a primeira Lei de Estranxeiría, ven demostrando a súa ineficacia como mecanismo regulador dos fluxos migratorios. As súas consecuencias están na rúa: un altísimo índice de irregularidade e, en consecuencia, de traballo sumerxido, co que supón de perda de cotizacións á Seguridade Social; unha brutal explotación laboral das persoas inmigrantes en situación irregular e, a medio prazo, a precarización das condicións laborais dos traballadores/as en xeral.

No tocante ó reagrupamento familiar, ou dereito das persoas estranxeiras residentes en España a traer á súa familia, a situación non é moito mellor. Os requisitos son que o reagrupante leve residindo legalmente en España un ano e que teña autorización para continuar residindo polo menos outro ano. A L.O. 8/2000 restrinxiu os supostos de familiares reagrupables, de xeito que só pode reagruparse ó cónxuxe, ós fillos e fillas menores de 18 anos e, con determinadas condicións, ós ascendentes; exclúese, así, a posibilidade de reagrupar a fillos/as maiores de 18 pero que dependan dos seus pais e o reagrupamento entre parellas de feito homo ou heterosexuais, entre outros casos. Por outro lado, a autorización de residencia que se concede á persoa reagrupada depende da do reagrupante, co que, salvo que teña autorización independente, o cónxuxe reagrupado perde a residencia no caso de separación ou divorcio. O cónxuxe e os fillos/as só terán residencia independente se obteñen autoriza-

ción para traballar; isto é moi grave para as mulleres reagrupadas que, por tradición social, necesidade familiar ou imposición marital non traballan fóra da casa, pois condéaa a depender sempre do seu home. Coa última reforma introduciuse o dereito a unha residencia independente do reagrupado/a que denuncie ó seu cónxuxe por malos tratos, cando se dicte orde de protección; pero nada se prevé para os casos de mulleres maltratadas en situación irregular nen para supostos de malos tratos en caso de parellas de feito.

Tamén regúlanse unhas autorizacións de residencia por circunstancias excepcionais ou causas humanitarias; pero se trata de casos tan excepcionais e a súa interpretación pola Administración é tan restrictiva, que só pode acollerse a elas un reducidísimo número de persoas en situación irregular.

Polo demáis, a *L.O. 8/2000* supuxo tamén a negación do dereito de reunión, manifestación, asociación, sindicación e folga para os inmigrantes en situación irregular; restrinxiu o seu dereito á asistencia xurídica gratuita e limitou o seu dereito á educación, que recoñece só para a obrigatoria. Non parece un bó paso para a integración social de ninguén.

3. RÉXIME SANCIONADOR

O procedemento sancionador é básico na lexislación de estranxeiría, posto que se artella coma unha normativa centrada no control policial das persoas estranxeiras. E, salvo polo breve paréntese da *L.O. 4/2000*, o eixo fundamental deste procedemento ven sendo a expulsión como sanción para a estancia e o traballo irregulares; trátase dunha sanción que leva aparelada a prohibición de retornar ó territorio español ou dun país do *Acordo Schengen* durante un período que pode ir dos tres ós dez anos. Aínda que en principio a Lei a configura como sanción extraordinaria, a práctica administrativa habitual é a súa imposición case automática para as persoas en situación irregular.

As consecuencias desta figura sancionadora son gravísimas, posto que incrementa a indefensión das persoas inmigrantes en situación irregular. O medo a ser expulsados, coa gravidade que pode ter para alguén que hipotecou a súa vida para vir a España, leva a estas persoas a soportar situacións de explotación laboral ou sexual, a non denunciar os malos tratos, a non acceder ós servizos sociais e sanitarios, a aceptar todo tipo de abusos antes de acudir ás autoridades e poñer de manifesto a súa presenza en España. Tras do grande avance que para a integración social das persoas estranxeiras en situación irregular supuxera a *L.O. 4/2000*, ó eliminar a expulsión como sanción para a mera estancia sen autorización, a súa reintroducción pola *L.O. 8/2000* condeounas de novo á clandestinidade.

E, para agudizar máis o problema, a reforma levada a cabo pola *L.O. 14/2003* establece a obriga dos Concellos de facilitar á Policía os datos do padrón municipal, permitindo así a súa utilización como instrumento de control das persoas inmigrantes en situación irregular. A consecuencia inevitable desta medida será que estas persoas deixen de se empadroar; deste xeito, perderán o acceso á asistencia sanitaria e á escolarización dos seus fillos, e, ó mesmo tempo, os concellos se verán privados da posibilidade de coñecer cal é a súa poboación de feito, á marxe da situación administrativa na que se atope. Parece que, ante o fracaso na loita contra a irregularidade, a única saída que se lle ocorreu ó lexislador foi a invisibilización da poboación en tal situación.

4. CONCLUSIÓN

As leis deben axeitarse á realidade social que pretenden regular e ser susceptibles de cumprimento por aqueles a quen van dirixidas. Pero este non é o caso da política lexislativa en materia de estranxeiría, que ven demostrando o seu fracaso dende hai máis de quince anos. Unha lexislación orientada fundamentalmente ó control de fronteiras non logrou diminuír as cifras de entrada ilegal de persoas, que arriscan decote a vida no intento ó non atopar ningún canal para facelo doutro xeito. Unha lexislación que pretende xustificarse na persecución das mafias non provocou senón a súa proliferación. Unha lexislación orientada á represión e ó control do inmigrante irregular non deu reducido as cifras de irregularidade, senón que, polo contrario, estas seguen a se incrementar, coas graves consecuencias que esto ten nas condicións laborais e a convivencia social. Os únicos resultados palpables dunha política que se ven aplicando dende hai dezaioito anos son enormes bolsas de irregularidade, arrepiantes cifras de mortos no Estreito, a degradación das condicións sociais e laborais da poboación inmigrante, o incremento da actividade das mafias de inmigración ilegal e prostitución e un preocupante aumento da xenofobia e o racismo nunha sociedade que ata onte mesmo era exportadora de emigrantes. As bolsas de man de obra irregular en condicións precarias benefician sen dúbida a determinados sectores económicos e empresariais, pero perxudican gravemente ás persoas afectadas e á convivencia social; a alternativa de que o traballo desas persoas deixe de ser sumerxido e beneficie á toda a sociedade no seu conxunto non parece considerarse.

Persistir nesa política ou recoñecer a súa inutilidade, analizando o fenómeno e consensuando a adopción dunha nova máis axeitada á realidade social e laboral tanto do noso país coma da inmigración, é unha decisión que terá que tomar o novo goberno.

Los acogimientos temporales de menores

*Maribel Martín Muñoz*⁸⁷

1. ¿QUÉ ES MENIÑOS?

Meniños es una fundación sin ánimo de lucro que trabaja para que los niños y niñas que viven situaciones de riesgo, de abandono o maltrato puedan ejercer su derecho a crecer en una familia que les proporcione seguridad y afecto.

Meniños centra sus actuaciones en las necesidades de los niños y contribuye a generar cambios sociales a favor de la infancia, a través de los siguientes servicios:

- Servicio de reunificación familiar.
- Servicio de preservación familiar.
- Servicio de acogimiento familiar.
- Servicio de sensibilización y campañas.
- Servicio de estudios y formación.

Defendemos como estilo de trabajo una visión positiva y esperanzada de los niños y las familias, potenciando su protagonismo y participación en la solución de sus problemas.

Actualmente tenemos sedes en Madrid, Galicia y Asturias y contamos con un equipo de profesionales y expertos con larga experiencia en el trabajo con niños, en educación e intervención familiar e inserción sociolaboral.

2. DEFINICIÓN DEL PROGRAMA DE ACOGIMIENTOS TEMPORALES DE MENORES

Se trata de un programa diseñado para que los niños que tengan que ser separados temporalmente de su familia de origen puedan ser acogidos en un ambiente de convivencia familiar que les proporcione seguridad y afecto hasta que, tras la intervención adecuada, puedan disfrutar de nuevo de este ambiente en su propia familia, evitándoles así el paso por un centro de protección.

⁸⁷ Maribel Martín Muñoz es diplomada en Trabajo Social, Animación Sociocultural y Técnico especialista en Educación con disminuidos físicos, psíquicos y sensoriales. Ha trabajado como técnico en acogimientos e intervención familiar; es orientadora laboral, trabajadora social, animadora sociocultural y coordinadora de proyectos, educadora de calle y de piso. Actualmente es la directora de la delegación de la *Fundación Meniños* de Madrid.

3. ¿CÓMO SE REGULA Y DÓNDE SE UBICA ESTE PROGRAMA?

La Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor de 1996 recoge la figura del acogimiento familiar simple (o temporal) y nos dice que éste “tendrá un carácter transitorio, bien porque de la situación del menor se prevea la reinserción de éste en su propia familia bien en tanto se adopte una medida de protección que revista un carácter mas estable” (artículo 173 bis, apartado 1º, Ley Orgánica 1/1996).

El Programa de acogimiento temporal (P.A.T.) se inscribe dentro del marco definido por la Ley de Consejos de Atención a la Infancia y Adolescencia de la Comunidad de Madrid (Ley 18/1999) y está siempre guiado por los principios de colaboración, coordinación y complementariedad, con el fin de “conseguir un efecto multiplicador de los recursos” (Convenio Marco de Colaboración IMMF-Ayuntamiento de Madrid, 1998).

El acogimiento familiar temporal no es un medio para sustituir a la familia biológica del niño, sino que se trata de una alternativa más a la medida de internamiento en centros de menores, mientras se trabaja para conseguir la recuperación de la familia biológica en un plazo máximo de dos años.

4. DESTINATARIOS DEL PROGRAMA

Familias que desean ser acogedoras, una vez seleccionadas y formadas por Meniños para que puedan desempeñar su función adecuadamente, siempre teniendo como apoyo la orientación, asesoramiento y mediación de los técnicos.

Familias biológicas que, por diferentes motivos y de manera transitoria, no pueden ofrecer a sus hijos una atención adecuada.

Niños con medidas de internamiento en centros de protección de la CAM, cuyas familias viven una situación que motiva tomar una medida de separación temporal.

4.1. Familia acogedora

Objetivos:

- Crear una cultura de acogimiento a través de campañas de sensibilización, informando, sensibilizando e implicando a la sociedad madrileña así como a entidades o personas interesadas.
- Captar, formar y apoyar a las familias en el marco del acogimiento temporal.

Servicios:

- Campaña de comunicación y sensibilización.
- Captación, formación y selección para el acogimiento temporal.
- Asesoramiento y orientación durante el proceso.
- Mediación con la familia biológica.
- Tramitación de ayudas económicas destinadas por la Administración.

4.2. Familia biológica

Objetivos:

- Llevar a cabo las actuaciones necesarias de manera coordinada con los técnicos de Servicios Sociales de zona, a través de los ETMFs y/o Consejos de Atención a la Infancia y Adolescencia, donde se establecerá el Proyecto de Apoyo Familiar, con el fin de que la familia biológica supere la problemática que motivó la separación temporal del niño.

Servicios:

- Asesoramiento y orientación durante el proceso.
- Educación familiar: habilidades parentales y sociales.
- Orientación socio-laboral.
- Asesoramiento sobre recursos.
- Fortalecimiento de redes sociales.
- Mediación con la familia acogedora.
- Intervención terapéutica.

4.3. Niño

Objetivos:

- Preparar al niño para el acogimiento e incorporarlo satisfactoriamente en la familia acogedora para posteriormente reintegrarlo con garantías a su familia biológica.

Servicios:

- Asesoramiento y orientación durante el proceso.
- Preparación para el acogimiento.
- Garantía de bienestar y cobertura de necesidades físicas, educativas y afectivas.
- Acompañamiento en las visitas.
- Preparación y acompañamiento para la vuelta a casa.
- Seguimiento una vez regrese a casa.

5. ¿QUIÉNES PUEDEN ACOGER?

Personas solas, familias monoparentales, matrimonios o parejas de hecho, con o sin hijos (los matrimonios o parejas deberán acreditar una convivencia mínima de dos años), que presenten las siguientes características:

- Que residan en la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Que sean mayores de 25 años.
- Que no tengan una diferencia mayor de 40 años con el niño acogido.
- Que posean medios de vida estables y suficientes.
- Que tengan un entorno de relaciones amplio y favorable a la integración del niño/a.

- Que muestren respeto por la historia personal del niño, con aceptación de sus características particulares.
- Que puedan aceptar las relaciones con la familia de origen del menor.
- Que sean flexibles en sus actitudes y adaptables a situaciones nuevas.
- Que tengan una actitud positiva para permitir la colaboración de los técnicos durante el tiempo que dure el acogimiento.
- Que tengan buen estado de salud física y psíquica.

6. PROCESO EN MENIÑOS I

- Campañas de sensibilización y captación de familias.
- Información telefónica.
- Información presencial.
- Entrevistas psicosociales.
- Presentación del ofrecimiento como familia acogedora ante la Comunidad.
- Curso de formación de cinco sesiones.
- Visita a domicilio.
- Confección del informe de valoración para el acogimiento (Certificado de idoneidad).

7. PROCESO EN MENIÑOS II

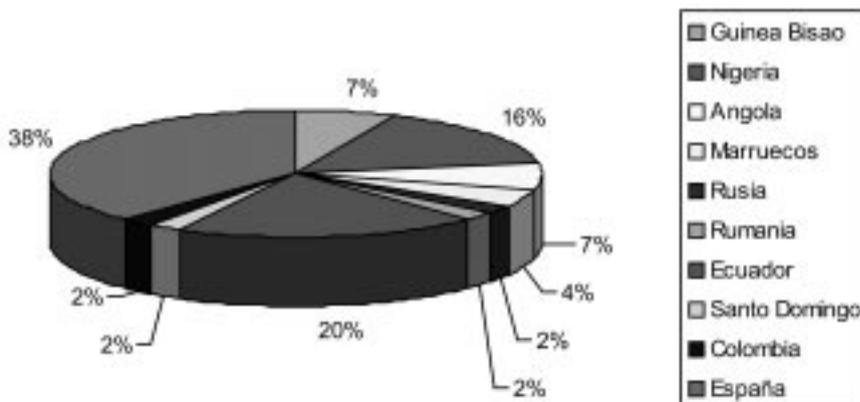
- Coordinación con Comisión de Tutela, Centros, Servicios Sociales...
- Presentación a la familia de una propuesta de niño concreto.
- Primeros contactos de la familia con el niño.
- Inicio de la convivencia familiar.
- Seguimiento del acogimiento y trabajo con familia biológica.
- Coordinación con las mesas para la evolución del caso.
- Retorno del menor con su familia biológica o derivación a otras medidas.
- Seguimiento de la situación del menor.

8. ACOGIMIENTOS REALIZADOS DESDE EL INICIO DEL PROGRAMA 2002-2004

El programa está diseñado para toda la población, pero la realidad social de Madrid hace que sean las familias emigrantes, derivadas desde SS.SS., las que más utilicen este recurso y, por lo tanto, las que más se benefician de él.

Del total de los niños incluidos en el programa, el 62% pertenece a otras nacionalidades y, del 38 % restante, en muchos casos son los padres los que proceden de otras nacionalidades.

Año 2003	Niños	Familias
Altas	36	23
Bajas	9	4
Seguimientos a 31/12	27	19



9. DISTINTOS FINALES DEL ACOGIMIENTO DESDE EL INICIO DEL PROGRAMA

De los 18 niños que han finalizado el acogimiento,

- seis retornaron con su familia biológica antes de finalizar el contrato, tras cumplimiento parcial de objetivos;
- ocho retornaron con su familia biológica al finalizar el contrato;
- dos ingresaron en un centro, tras cesar en el acogimiento;
- dos pasaron a acogimiento permanente tras finalizar el contrato de acogimiento temporal.

10. DIFICULTADES COMUNES EN FAMILIAS BIOLÓGICAS INMIGRANTES

- Falta de habilidades parentales.
- Madres jóvenes y solas.
- Desarraigo.
- Falta de apoyo social y familiar.
- Dependencia del hombre (“machismo”).
- Deudas con las personas que las traen.
- Cargas familiares en su país.
- Familias reestructuradas.
- Situación ilegal en el país (indocumentación).
- Precariedad laboral, economía sumergida.
- Hacinamiento.

AÑO 2004	Niños	Familias
Altas	9	6
Bajas	9	5
Seguimientos a 30/04	27	20

11. DIFICULTADES EN LA INTERVENCIÓN CON ESTAS FAMILIAS

- Son culturas diferentes. ¿Cuáles son los mínimos exigibles?
- Los modelos familiares y las costumbres son diferentes.
- Existen prejuicios negativos o ideas preconcebidas acerca de la posibilidad de cambio.
- La falta de documentación bloquea intervenciones posteriores. El ritmo del acogimiento temporal va más rápido que el de lo administrativo y que las propias familias biológicas.
- Cuando las relaciones entre los dos sistemas familiares son buenas, se ayudan mutuamente pero, cuando hay problemas en una, se trastocan ambos sistemas.

Los apadrinamientos

*Carmen Alonso Campaña*⁸⁸

1. ¿QUÉ ES EL APADRINAMIENTO?

Es, además de un compromiso de amor, solidaridad y entrega, una donación económica destinada a cambiar la vida de un niño necesitado del “Tercer Mundo”, dándole esperanzas de un futuro mejor.

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS APADRINADOS

Para ser apadrinado se necesita:

- Pertener a una zona deprimida donde FUNDAI cuente con un proyecto.
- Tener unas condiciones económicas familiares desfavorables.
- Estar obligatoriamente escolarizado y acudir a las revisiones médicas, formación sobre nutrición, etc., proporcionadas por el proyecto.

3. PAÍSES DONDE FUNDAI APADRINA

La distribución por continentes y países en los que Fundai realiza proyectos de apadrinamiento es la siguiente:

- Centroamérica (Honduras, República Dominicana y Guatemala).
- Sudamérica (Colombia, Ecuador y Chile).
- Asia (India y Filipinas).

4. FUNCIONAMIENTO DEL PROGRAMA DE APADRINAMIENTO

Los pasos que se siguen en el programa de de apadrinamiento son los siguientes: un padrino comunica su intención de apadrinar (este padrino puede mostrar o no algún tipo de preferencia); se le realiza una foto y se le abre ficha; debe pagar una cuota de 18€ mensuales que se destinan a un fondo común.

⁸⁸ Carmen Alonso Campaña es directora de gestión de FUNDAI en Vigo.

El padrino recibe:

- Dos cartas personales de su ahijado al año.
- Una fotografía cada año de su ahijado.
- Una ficha anual actualizada.
- El calor de compartir con su ahijado una relación personal y una grata experiencia para ambos.
- Ejemplares del periódico de Fundai acerca de los proyectos.
- Información detallada de cada una de las actividades que Fundai lleva a cabo.

Al apadrinado se le ofrece:

- Cuidado médico y dental.
- Ropa limpia y adecuada.
- Educación higiénica y alimenticia.
- Comida y vitaminas urgentes.
- Posibilidad de asistir al colegio.
- ¡Todo su cariño y mucho más!

4.1. ¿Puede visitar el padrino a su ahijado?

Para visitar los padrinos a los niños, deben avisar con antelación. El personal de FUNDAI en la zona recoge al padrino y lo lleva al proyecto y a visitar a su ahijado.

4.2. ¿Puede traer el padrino al niño?

El padrino no puede traer a su ahijado por las siguientes razones:

- Los niños tienen una familia, un entorno y una cultura determinados.
- Disfrutar de las comodidades del primer mundo y luego volver a su vida cotidiana no es lo más beneficioso para el niño.
- Se trata de ayudar a este niño y a su familia y mejorar sus condiciones de vida.

5. DESARROLLO DEL PROGRAMA EN LA ZONA

El personal que trabaja en los proyectos suelen ser personas de la zona, ya que son quienes mejor comprenden los problemas de sus comunidades y saben cómo resolverlos. FUNDAI les facilita una formación adecuada al puesto que desempeñen. El grupo de trabajo está formado por un director del proyecto, personal asalariado y personal voluntario.

6. COMUNICACIÓN ENTRE EL PROYECTO Y FUNDAI

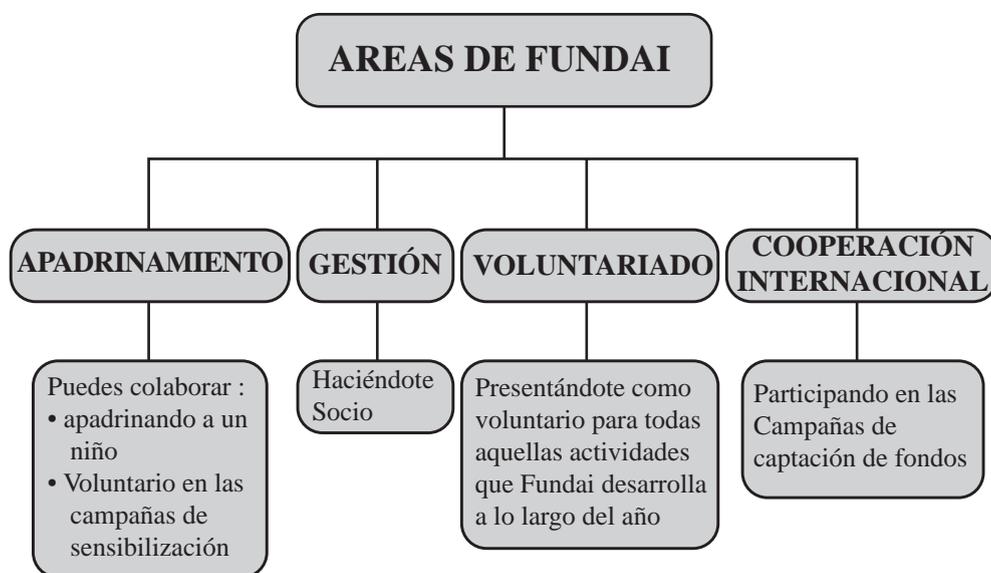
La comunicación se produce a través de informes periódicos.

- Mensuales*: Informan de las actividades desarrolladas en cada proyecto durante este periodo.

—*Cuatrimestrales*: Valoran las actividades, los proyectos y la distribución de los recursos.

—*Anuales*: Se hace memoria de los objetivos y metas alcanzados, y evaluación económica de la administración y distribución de los recursos.

Por otra parte, Fundai transfiere a los proyectos temas comunes a todos los proyectos —red internacional en EEUU— por correo electrónico, así como temas concretos de un proyecto o niño determinado —contactamos directamente con el proyecto ya sea vía telefónica o mediante e-mail—. FUNDAI visita el proyecto o la sede de la Red Internacional.



La integración escolar de jóvenes inmigrantes ecuatorianos en España: una aproximación desde sus valores y actitudes

*Juan Carlos Jaramillo Sevilla*⁸⁹

INTRODUCCIÓN

En este foro sobre interculturalidad quisiera dar otra visión sobre de la problemática de la integración de los inmigrantes en la escuela, concretamente tomando como ejemplo al colectivo de inmigrantes ecuatorianos. Aunque en principio Ecuador y España comparten un idioma en común y ciertos bagajes culturales similares, hay contrastes significativos en la formación de sus alumnos, entre ellos, los referidos a valores y actitudes que hacen que la integración escolar de estos jóvenes en España sea más dificultosa de lo que pudiese parecer.

Debemos tener en cuenta que los jóvenes inmigrantes ecuatorianos traen en su formación valores y actitudes que responden a una idiosincrasia particular de un país multiétnico, multilingüístico y, en cierta forma, altamente belicista.

Estos valores y actitudes contrastan seguramente con los de los jóvenes españoles y son transmitidos numerosas veces por medio del currículum escolar. Muchas de las asignaturas que los alumnos ecuatorianos reciben se caracterizan por introducir ideas contrarias a la tolerancia, al diálogo, a la legalidad internacional y a la paz, y, entre ellas, destaca de manera importante la materia denominada “Historia de Límites”. Esta disciplina de estudio que aquí en España pudiera llamar mucho la atención por su nombre, ya no digamos por su contenido, responde a un problema territorial que Ecuador mantiene desde hace años con sus vecinos pero, sobre todo, con Perú⁹⁰. Con este país, Ecuador mantuvo en 1941 uno de

⁸⁹ Juan Carlos Jaramillo Sevilla es doctor en Ciencias de la Educación y experto universitario en inserción socio-laboral, además de técnico de inserción laboral y presidente de la Asociación Galega Integra. Es autor de varias publicaciones sobre aprendizaje autoritario y belicista en la escuela, conflicto intergrupual, interculturalidad, persuasión ideológica, política educativa y orientación e inserción laboral.

⁹⁰ En 1941 se produjo un grave conflicto armado entre Ecuador y Perú que terminó con la firma del llamado “Tratado de Paz, Amistad y Límites” mejor conocido como “Protocolo de Río de Janeiro”, ya que se firmó en esta ciudad de Brasil en 1942. Al poco tiempo de firmado dicho acuerdo, Ecuador y Perú lo impugnaron calificándolo de nulo e inejecutable; esta situación motivó que se produjera nuevamente una cruenta batalla en 1981 que más tarde sería conocida como la “Guerra de Paquisha”. Otra guerra en la que se vieron enfrentados ambos países se remonta a 1995 y la causa que la provocó fue parecida a las anteriores, la disputa territorial de una pequeña localidad conocida como “Cenepa”, situada en las proximidades de la línea demarcatoria que separa geográficamente a Ecuador y Perú por la región de la selva amazónica.

los conflictos armados más crueles y que tuvo su origen en la supuesta apropiación de Perú de una parte del territorio ecuatoriano situado en la selva amazónica. Este hecho finalizó con un Tratado de Paz (denominado Protocolo de Río de Janeiro) que realmente nunca se cumplió y que se convirtió en uno de los problemas más importantes para el Estado ecuatoriano, transmitido a sus ciudadanos también como una de las cuestiones que más les debería preocupar y ocupar.

Desde entonces, el Estado ecuatoriano puso en marcha toda una red de canales de persuasión para que los ecuatorianos aprendiesen a pensar, a sentir y actuar repudiando al pueblo peruano. La escuela fue y es, sin duda, uno de estos instrumentos; y, concretamente, la asignatura de la “Historia de Límites” trata directamente los contenidos relacionados con los conflictos bélicos suscitados entre Ecuador y Perú, lo cual implica una gran carga pasional hacia este país, que queda reflejada en la transmisión de valores y actitudes basados, por ejemplo, en el autoritarismo, el patriotismo militarista, la defensa del territorio nacional, el prejuicio racial, la negación de la multiculturalidad, e incluso en la censura ideológica no nacionalista y en las prácticas belicistas.

Esta asignatura es obligatoria para todos los estudiantes de enseñanza, primaria, secundaria y universitaria, con lo cual nos podemos hacer una idea del calado negativo que en valores y actitudes tiene en muchas generaciones de ecuatorianos, hasta el punto de que las diferencias entre estos países han tomado una dimensión impensable, como es incluso el rechazo racial a personas de su mismo origen étnico, la violencia intergrupala, la intolerancia, el autoritarismo, el odio, la venganza y el rechazo intercultural con sus vecinos peruanos.

Esta forma de sentir la identidad territorial con tanta intensidad ha supuesto una inevitable generalización en el propio país de formas de relacionarse entre próximos basadas en valores y actitudes como la intolerancia, xenofobia, racismo, violencia interpersonal y grupal (violencia estructurada), patriotismo militarista, etc., y que son vividas como normales o naturales para la convivencia social.

A partir de estos antecedentes, nos propusimos analizar a través de una investigación en qué medida los estudiantes ecuatorianos presentaban valores y actitudes de carácter belicista. Esta investigación, que tuvo un carácter más amplio (Véase Jaramillo 2001), nos sirve ahora para reflexionar sobre los valores y actitudes de los jóvenes ecuatorianos y comprender que la integración escolar no es simplemente la adaptación de un currículum que trata de compensar supuestas “debilidades formativas” de los que vienen de fuera, sino que es mucho más y supone un trabajo más transversal y de carácter afectivo.

A continuación vamos a describir resumidamente la investigación realizada. La muestra de ecuatorianos de la que se obtuvieron los datos fue de 586 estudiantes de bachillerato de centros educativos públicos y privados de tres de las ciudades más importantes y más pobladas del país: Quito, Guayaquil y Pastaza (ver tabla 1). Para alcanzar los objetivos propuestos, análisis del belicismo y de aquellos aspectos vinculados (autoritarismo, intolerancia, xenofobia, racismo, violencia estructural, patriotismo militarista y resistencia a la integración multicultural) se utilizó una encuesta con los siguientes instrumentos de investigación:

—Cuestionario sobre belicismo [elaboración propia].

—Escala de autoritarismo con formato tipo Likert [de adaptación propia a partir de Adorno *et al.* (1950) y Pinillos (1963)].

Tabla 1. Características sociodemográficas de los jóvenes estudiantes ecuatorianos

Variables Independientes		f	%	Muestra Total
Sexo		395	67,4	586 estudiantes (que representan el 82,4% de la población de bachillerato de las regiones estudiadas)
		191	32,6	
Centro Educativo	Público	341	58,2	
	Privado	245	41,8	
Región Geográfica	 Costa /Guayaquil	199	34,0	
	 Sierra /Quito	209	35,7	
	 Oriente / Pastaza	178	30,3	

1. BELICISMO DE LOS JÓVENES ESTUDIANTES ECUATORIANOS

Para conocer el belicismo presente en los jóvenes estudiantes ecuatorianos se analizaron los datos obtenidos en cada uno de los dieciocho ítems del *Cuestionario sobre belicismo*. Estas preguntas se presentaron en un formato estructurado que contenía cuatro alternativas de respuesta cerradas.

Los datos revelados por el Cuestionario sobre belicismo indican que los jóvenes estudiantes consideran que una de las características que deberían tener los alumnos ecuatorianos para ser patriotas frente al Perú es la de estar en “posición de combatir” (50%). Esta cifra refleja también que existe una división de opiniones, aunque puede observarse que es levemente mayoritaria la belicista. Frente a esta tendencia belicista está otra parte de la muestra que considera que para ser patriota lo primero que se debería hacer es “buscar el diálogo” (44,4%). Ahora bien, este dato es corroborado por una minoría de alumnos que piensan que la “tolerancia” es una de las características más importantes que los jóvenes ecuatorianos deberían mostrar frente al Perú (2,4%).

Pero, sin duda alguna, resulta de especial interés observar que la característica más significativa del aprendizaje belicista que reciben los estudiantes ecuatorianos está, sobre todo, en una tendencia positiva a valorar la “defensa del territorio” (78,5%) en cuanto a su *compromiso con la Patria*. Por su parte, otros alumnos de la muestra consideran que “pagar los impuestos” (5,5%) y “defender la democracia” (6,8%) son las mejores formas de demostrar el sentimiento patriota. Sin embargo, puede observarse que existe un dato ligeramente superior a los dos últimos y que representa a los jóvenes estudiantes que estiman que la mejor forma de demostrar su *compromiso con la patria* es “trabajando con eficacia” (9,2%).

A la vista de los resultados sobre el *compromiso con la patria*, se supone que la conducta patriótica-territorial de una población puede formar parte de las estrategias racionales para conseguir intereses muy concretos, por ejemplo, la seguridad física y el control de los recursos. Sin embargo, cuando se trata de disputas territoriales, como en el caso entre el Ecuador y el Perú, surge la necesidad emocional de mantener el control sobre la soberanía territorial; esta complejidad emotiva lleva a sesgos sistemáticos en la interpretación de la situación y el rol de la propia parte y de la parte contraria que afecta a la población, sobre todo, en momentos de conflicto.

Otra de las características belicistas que manifiesta el colectivo estudiantil ecuatoriano de bachillerato es que tiene un especial apego hacia la “fuerza” antes que la “razón” y el “diálogo”, ya que los índices que alcanzan en algunas de las preguntas del *Cuestionario sobre Belicismo* confirman un creciente vitalismo irracionalista de admiración por el “super hombre” que está representado, en este caso, por el “rol militar”. A estos resultados se suma otra parte de la muestra que refleja una clara tendencia a posicionarse a favor de un conflicto armado para recuperar lo que en el pasado fue territorio del Ecuador, y para ello los encuestados no dudarían en hacer una “guerra” con el Perú (52,9%). Además, otro grupo de la muestra valora positivamente el que se produzca un conflicto bélico con el Perú, ya que esto permitiría demostrar al Perú que el Ecuador está “militarmente mejor preparado” y, a la vez, también ayudaría a recuperar la “paz con dignidad” (un 5,5% y un 32,1%, respectivamente). En cambio, una minoría de la muestra estima que cualquier conflicto armado que se llegase a producir con el Perú no solucionaría nada (9,2%).

Estos datos ponen énfasis en una dimensión que no sólo es eminentemente belicista, como el fenómeno de la guerra traslucida en la fuerza militar que poseen los dos países (la superioridad de armas y de hombres), sino como una acción interactiva y de identidad social-territorial, que en este caso es el resultado de la expresión persuasiva de un conjunto de enseñanzas históricas, culturales, políticas y pedagógicas que fomentan en los estudiantes ecuatorianos valores y actitudes de carácter belicista.

Analizando los resultados se observa que la valoración de los estudiantes es negativa hacia el “diálogo” y la “tolerancia”; estos se posicionan más bien hacia el “desprecio” como una de las actitudes más relevantes que deberían mostrar los ecuatorianos ante los peruanos (3,2%). Este dato es muy interesante, en el sentido de que una parte de los alumnos, aunque minoritaria, es propensa a manifestar actitudes belicistas de rechazo a su “rival”. Ahora bien, este resultado es refrendado por otra parte de la muestra que afirma que entre los ecuatorianos y los peruanos debería prevalecer la “desconfianza” (17,4%) y la “superioridad” (31,4%). En contraposición a las cifras anteriores, están los alumnos que piensan que es necesario que ambos pueblos mantengan una relación de “respeto” (22,9%) y de “colaboración” (28,3%). Si sumáramos los últimos porcentajes de estudiantes observaríamos que son ligeramente superiores a los dos primeros.

Continuando con la descripción de las características generales del belicismo de los jóvenes estudiantes ecuatorianos, es el momento de conocer las valoraciones que alcanza la muestra seleccionada en cuanto a la “defensa del territorio”. En esta pregunta puede observarse que un elevado porcentaje de alumnos considera que para defender el territorio es necesario “comprar más armamento” (46,1%). A esta posición mayoritaria se suma un grupo de alumnos, aunque minoritario, que cree que es necesario “prohibir la entrada de los peruanos al país” (10,1%). Por contraposición, hay un relevante número de sujetos que valoran favorablemente la idea de que para defender el territorio es importante “hacer convenios amistosos de cooperación entre el Ecuador y el Perú” y también estiman necesario “aceptar un acuerdo de paz” que permita la fijación de los límites territoriales y con ello asegurar la defensa territorial (un 38,1% y un 5,6%, respectivamente). Estos resultados indican una clara tendencia belicista en los estudiantes ecuatorianos de bachillerato.

Teniendo en cuenta estos resultados, se podría interpretar que la mayoría de los estudiantes ecuatorianos percibe la fragilidad de la identidad territorial; ésta es vivida como vulnerabilidad y con un sentimiento difuso de amenaza. Así pues, si el sentimiento de espacio seguro es amenazado por la presencia de diferentes grupos, se pretende crear un espacio seguro a través de la territorialidad. Por lo tanto, hay dos formas de lograrlo: la primera es “prohibiendo la entrada de peruanos al país” y la segunda, más destructiva, es el aprovechamiento del equipo belicista. Por ello, persiste la idea general de utilizar medios belicistas, como la compra de armamento para la defensa del territorio; ello representa para la muestra de estudiantes dos formas de percibir el concepto de la territorialidad⁹¹.

Los resultados obtenidos también indican el nivel de profundidad de los aprendizajes belicistas cuando la mayoría de los alumnos de la muestra seleccionada valoran negativamente el *Acuerdo de Paz* firmado en Itamaraty-Brasilia (Brasil) entre el Ecuador y el Perú, alcanzado el 26 de octubre de 1998, mediante el cual se esperaba dejar atrás los conflictos nacidos en siglos pasados que llevaron a los dos países a tres guerras en los últimos cincuenta años. Según la mayoría de los estudiantes, el *Acuerdo de Paz* con el Perú fue algo “inaceptable para el Ecuador” (56,8%). Los alumnos estiman también que se debería hacer una “manifestación en contra del *Acuerdo de Paz* (56,1%) y “enjuiciar políticamente al presidente de la nación” (16,4%), ya que dicho acuerdo en todo caso sólo sirve para “dividir a la nación entre los que son partidarios y los que no lo son del *Acuerdo de Paz* (20,6%). En cambio, una parte de la muestra piensa que el *Acuerdo de Paz* de Itamaraty servirá para “mejorar las pobres economías de ambos países” (58,9%). A la vista de estos resultados se podría interpretar que existe en los jóvenes estudiantes de la muestra una clara tendencia a la resignación y el descontento sobre el *Acuerdo de Paz* alcanzado con el Perú en 1998, considerado como un paréntesis hasta que el Ecuador supere la grave crisis económica que atraviesa en la actualidad. Esta reflexión viene a ser confirmada por los porcentajes de la muestra que afirman que el *Acuerdo de Paz* de 1998 es un tratado “injusto” (21,8%), “tem-

⁹¹ Según Ramírez & Torregrosa (1996: 206), las percepciones del etnocentrismo territorial de algunos colectivos sociales pueden ser clasificadas en dos niveles: “creencias (representaciones aisladas sobre un fenómeno concreto como, por ejemplo, la percepción de una amenaza exterior) e ideológicas (representaciones que implican una cosmovisión de la realidad que aspira a ofrecer una explicación de la totalidad de los fenómenos y la adhesión a un sistema de valores que constituye una justificación de la acción)”. En otras palabras, cuando un grupo de personas cree que está siendo amenazado por otra fuerza exterior, empleará todos los recursos beligerantes para enfrentarla; de este modo justificaría sus actuaciones por más desafortunadas que estas sean.

poral” (38,5%), que sirve para “aumentar el odio entre los ciudadanos ecuatorianos y peruanos” (9,2%) y que “da tiempo para que el Ecuador se aprovisione de armamento” (13,1%). Los estudiantes también manifiestan una clara inclinación hacia el conflicto armado y señalan que sus raíces están mucho más fundamentadas en la cultura y en la función de la formación antes que en su propio instinto.

Por su parte, y en contraposición a los resultados anteriormente descritos, algunos estudiantes de bachillerato, aunque minoritarios, manifiestan una tendencia más plural, ya que consideran que el *Acuerdo de Paz* de Itamaraty celebrado entre el Ecuador y el Perú en 1998 es un instrumento jurídico de índole internacional “definitivo” (14%), “digno” (27%), que sirve para mantener “relaciones armónicas entre los ciudadanos de ambos países” (11,1%), y para ello es conveniente “retirar los destacamentos militares ecuatorianos de la frontera con Perú” (3,4%). Además, dicho *Acuerdo de Paz* entre ecuatorianos y peruanos es considerado por la muestra como algo “justo para los dos países” (14,2%) y, por lo tanto, se valora la necesidad de “aceptar definitivamente el Acuerdo de Paz” (24,1%). Un 15,4% asegura que es un “acuerdo que confirma la pertenencia al Perú del territorio”; conviene matizar esta cifra por la dificultad conceptual que entraña, ya que estos sujetos entenderían que mediante la firma del *Acuerdo de Paz* de 1998 se le otorga la razón al Perú en el conflicto que mantuvo con el Ecuador en 1941, lo que quizás no signifique necesariamente dar por válido el tratado de fijación de los límites territoriales calificado como Protocolo de Río de Janeiro.

Mediante la técnica de regresión múltiple, se constataron las variables predictoras relativas al aprendizaje belicista de los jóvenes estudiantes ecuatorianos. El resultado mostró que, de las variables sociodemográficas analizadas (sexo, centro educativo, región geográfica e ideología política), las que resultaron ser predictoras del belicismo eran cuatro: sexo, centro educativo, región geográfica e ideología política. El sexo y la región geográfica alcanzan un nivel de significación alta, lo que supone una actitud más negativa hacia valores como el diálogo, la tolerancia, la pluralidad, la libertad de expresión y la democracia manifestada mayoritariamente por los estudiantes de la muestra seleccionada. No obstante, la región geográfica es la variable con mayor peso relativo dentro del conjunto de dimensiones que están vinculadas a valores de carácter belicista que explican las siguientes cuestiones: imponer condenas duras a las personas que son acusadas de “traición a la Patria” por negarse a cumplir con el servicio militar; negarse a aceptar el acuerdo de paz firmado en Itamaraty (Brasil) entre Ecuador y Perú en 1998; defender la necesidad de incrementar el armamento y los efectivos militares para la defensa territorial; mantener la esperanza en un “líder patriótico” que les guíe; rechazar la validez del Tratado de Límites de 1942, denominado Protocolo de Río de Janeiro, y sumergirse de forma obsesiva en la “Historia de Límites” sin actualizar⁹²

⁹² Una noticia publicada el 26 de octubre de 2000 en la prensa ecuatoriana, que indica que “La paz se actualizó en los mapas, no en los libros”, muestra el escaso interés que el Gobierno del Ecuador y el Ministerio de Educación, en particular, han prestado para reformar la asignatura de “Historia de Límites”, ya que no se incluye el acuerdo de paz alcanzado con el Perú en 1998. Además, la noticia menciona que en muchas instituciones educativas del país se siguen utilizando libros de texto de la historia limítrofe sin actualizar; también dice que en los textos se continúa relatando las disputas territoriales que mantuvieron los dos países en épocas pasadas haciendo hincapié especialmente en el conflicto de 1995, denominado “guerra del Cenepa”, donde el Perú es calificado como el ‘Caín de América’. La información concluye a manera de reflexión señalando que, si el Ministerio de Educación no actualiza los libros de texto de historia y geografía, deberán ser los maestros quienes lo hagan en sus clases (*El Comercio* 2000).

Tabla 2. Resultado de la regresión múltiple calculada entre las variables independientes del Cuestionario sobre Belicismo

Variables	Ítems Predictores	Beta	t	Sig.
Sexo	De los siguientes grupos ¿a cuál se le debería reducir la libertad de expresión?	-0,161	-3,239	0,001
	¿Qué es lo que realmente necesitan los ciudadanos ecuatorianos para su defensa territorial?	-0,252	-5,109	0,000
	La materia de "Historia de Límites", en tu opinión, ¿para qué sirve?	0,099	1,988	0,048
Centro Educativo	¿Qué condena le pondrías a una persona acusada de "traicionar a la Patria" por negarse a cumplir el servicio militar?	-0,189	-3,670	0,000
	De los siguientes grupos de personas ¿con quién no te casarías?	-0,123	-2,396	0,017
Región Geográfica	¿Qué condena le pondrías a una persona acusada de "traicionar a la Patria" por negarse a cumplir el servicio militar?	-0,180	-4,102	0,000
	Para que todo fuese mejor en el país respecto al reciente acuerdo de paz firmado entre Ecuador y Perú ¿cuál de las siguientes acciones se debería hacer?	0,229	5,039	0,000
	¿Qué es lo que realmente necesitan los ciudadanos ecuatorianos para su defensa territorial?	-0,135	-2,908	0,004
	¿En cuál de las siguientes causas se debería tener mayor fe y esperanza sin dudarlo?	0,173	3,995	0,000
	La materia de "Historia de Límites", en tu opinión, ¿para qué sirve?	-0,118	-2,667	0,008
	El Protocolo de Río de Janeiro, en tu opinión, ¿qué supone?	0,221	4,842	0,000
	El reciente acuerdo de paz firmado en Itamaraty en (Brasil) entre Ecuador y Perú, en tu opinión, ¿qué supone?	0,120	2,730	0,007
	¿Cuál de las siguientes características representa mejor al reciente acuerdo de paz firmado entre Ecuador y Perú?	0,245	5,699	0,000
Ideología política	¿Cuál de las siguientes características se le debería atribuir a Ecuador?	-0,147	-3,365	0,001
	Para que todo fuese mejor en el país respecto al reciente acuerdo de paz firmado entre Ecuador y Perú ¿cuál de las siguientes acciones se debería hacer?	-0,189	-3,863	0,000
	¿En cuál de las siguientes causas se debería tener mayor fe y esperanza sin dudarlo?	-0,229	-4,686	0,000
	¿Cuál de las siguientes características representa mejor al reciente acuerdo de paz firmado entre Ecuador y Perú?	0,159	3,250	0,001

La valoración global de la propia experiencia del educando en las cuatro variables (sexo, centro educativo, región geográfica e ideología) tiene asociados unos coeficientes estandarizados que indican su contribución significativa a la predicción de la orientación hacia el aprendizaje del belicismo; también registran similares resultados en las variables sociodemográficas predictoras de la Escala de Autoritarismo con formato tipo Likert (ver tabla 2).

Los resultados expuestos ponen de manifiesto aspectos de importancia, ya que los estudiantes presentan una correlación positiva, significativamente elevada, con los valores hacia el armamentismo, la represión, la lucha armada, y la discriminación; también rechazan la pluralidad, el diálogo y tienden a mostrarse autoritarios. No obstante, por encima de todo, defienden la nulidad del Protocolo de Río de Janeiro (Tratado de Límites firmado con el Perú en 1942) y también manifiestan su rotundo desacuerdo por la firma del Acuerdo de Paz con el Perú en 1998. Por último, en las demás variables sociodemográficas no se encontró ninguna correlación significativa. Los resultados confirman claramente que los estudiantes presentan una orientación hacia el belicismo.

2. RESULTADOS DE LA ESCALA DE AUTORITARISMO CON FORMATO TIPO LIKERT

El síndrome clásico de autoritarismo o actitudes antidemocráticas está originado por varias situaciones de socialización, entre ellas, la interacción familiar y la educación reglada que inyectan ideologías que sirven para satisfacer la necesidad de un ego débil. En general, en el síndrome del autoritarismo confluyen aspectos políticos, económicos y sociales de los sujetos que configuran un molde coherente de pensamiento organizado en función de los siguientes elementos: autoridad indeterminada; autoridad de estado; aceptación de la autoridad paterna; rechazo a los extranjeros y autoritarismo básico (Boehnke & Rippl 1995: 98-99).

La *Escala de Autoritarismo "F"*⁹³ desarrollada por Adorno *et al.* (1950) para conocer la *personalidad autoritaria* es una de las que más destaca en el ámbito científico de las ciencias sociales. La escala de autoritarismo formada inicialmente por 38 ítems, que luego se redujeron a 30, es una escala sumatoria tipo Likert, en la que se puede responder a los ítems a lo largo de un continuo de entre cinco y siete puntos que van desde *muy de acuerdo* hasta *muy en desacuerdo*. Los ítems están orientados en dirección al autoritarismo, de tal forma que, a mayor puntuación en la *escala*, mayor será el autoritarismo que un sujeto manifieste. Según Adorno, la escala de autoritarismo o *escala "F"* ha sido construida básicamente para detectar el tipo de personalidad autoritaria relacionada con una ideología fascista (de aquí su inicial "F") (Pinillos 1963, Sabucedo 1985, Ovejero 1992).

Los resultados generales más significativos que se derivan del análisis de los datos obtenidos mediante la *Escala de Autoritarismo con formato tipo Likert* revelan que el nivel de autoritarismo de los estudiantes ecuatorianos de bachillerato es alto, de 102,54 (en una escala de 27 a 135 puntos), con una desviación típica de 8,6. La variable sexo demostró que las mujeres (100,49) presentaban una menor tendencia hacia el autoritarismo que los hombres (103,51), de hasta tres puntos de diferencia. Las actitudes de estos últimos resultaron más orientadas hacia el heroísmo (rol militar), la fuerza, la intolerancia, la imposición totalitaria y el rechazo multicultural, antes que a la razón, el diálogo, el consenso y la cooperación.

La aplicación de un análisis de varianza sobre las puntuaciones de hombres y mujeres para conocer si la diferencia encontrada entre ambas era significativa confirma, sin duda alguna, que sí lo es ($F=15,679$; $p<0,000$). Boehnke & Rippl (1995: 96), en su estudio sobre el autoritarismo, encontraron también en la variable sexo diferencias significativas en este mismo sentido: los hombres obtuvieron una puntuación más alta que las mujeres ($F=42,580$; $p<0,000$).

⁹³ La Escala de Autoritarismo "F" de Adorno *et al.* (1950), traducida y adaptada al castellano por Pinillos (1963), es la que ha servido como modelo en el diseño y adaptación de una *Escala de Autoritarismo con formato tipo Likert* aplicada sobre la muestra de los estudiantes ecuatorianos seleccionados. Esta escala de tipo Likert sumativa fue reducida y adaptada de acuerdo con los objetivos de esta investigación. Está formada por 27 ítems, cada uno cuenta con cinco alternativas de respuesta que van desde "muy en desacuerdo" hasta "muy de acuerdo", con una opción neutra.

Tomando la variable centro educativo privado y público, se observó que los alumnos de los centros públicos (103,97) son significativamente más intolerantes y absolutistas que los alumnos de los centros privados (100,97) ($F=17,856$; $p<0,000$). Ello se puede deber quizá a que los centros públicos asumen inflexiblemente todas las directrices educativas marcadas por el Ministerio de Educación de Ecuador. En cambio, se constató que los estudiantes de centros privados tienen un pequeño margen para flexibilizar dichos alineamientos educativos, en función de la propia gestión educativa y económica que realicen. Este es un dato importante si tenemos en cuenta que los jóvenes que más emigran de Ecuador con sus familias asisten a centros educativos públicos.

Tabla 3. Dimensiones que caracterizan el autoritarismo de los estudiantes ecuatorianos

Factores o Dimensiones		% Varianza	Análisis
I	Conservadurismo	6,78	Los cuatro ítems de la Escala de Autoritarismo con formato tipo Likert que están representados por este factor tienen en común aludir a actitudes conformistas que a nuestro entender reflejan un esquema mental defensivo trivial opuesto a los grupos de personas que la sociedad estigmatiza de irre recuperables.
II	Proyección paranoide	6,11	Los ítems agrupados en este factor están orientados, en cambio, a desvelar los miedos infundados y la forma de ver la vida de los jóvenes ecuatorianos.
III	Sometimiento a la autoridad	5,51	Los ítems contenidos en este factor, por su parte, descubren la excesiva preocupación que sienten los jóvenes ecuatorianos por la disciplina y la obediencia a la autoridad como la virtud más deseable que se debería inculcar en las aulas.
IV	Mentalidad autoritaria	5,50	Este factor contiene tres ítems que se caracterizan por analizar la disposición negativa que presentan los estudiantes ecuatorianos hacia la convivencia con otros grupos de personas a las que consideran diferentes.
V	Incultura autoritaria	5,39	Los ítems representados por este factor indican el valor que otorgan los alumnos ecuatorianos respecto a las relaciones con las personas que se salen de los tópicos sociales (se inclinan por la incultura); creen que los intelectuales y artistas contribuyen muy poco al progreso del país y otorgan un ínfimo valor a la formación intelectual. Es decir, se refleja un claro escepticismo en la educación y la ciencia.
VI	Autoridad y disciplina	5,30	Este factor, que comprende dos ítems, al igual que el factor III, confirma el valor que dan los jóvenes estudiantes ecuatorianos a la subordinación sin vacilación a la autoridad y una excesiva preocupación por la disciplina.
VII	Sarcasmo autoritario	5,21	Por su parte, los ítems agrupados en este factor indican la resistencia que presentan los alumnos a la autocrítica, restando importancia a las cuestiones de autorreflexión vinculadas con la condición humana.
VIII	Visión de irracionalidad	5,04	Se advierte en los ítems concentrados en este factor que los estudiantes de la muestra manifiestan una proyección sexual un tanto distorsionada de rechazo a las personas de distinta tendencia sexual que no forma parte del tradicionalismo cultural.
IX	Impulsividad	5,00	La admiración por la fuerza como el principio que más debe prevalecer ante la sensatez, el diálogo, el consenso y la cooperación es la actitud manifestada por la muestra y desvelada a través de los ítems reunidos en este factor.
X	Agresión autoritaria	4,81	Existe en los jóvenes estudiantes de Ecuador una clara tendencia a la subordinación y a actuar con violencia en las relaciones interpersonales, así lo demuestra el análisis factorial de los correspondientes ítems contenidos en este factor.
XI	Admiración por el orden y el poder	4,67	Los ítems representados por este factor señalan que las actitudes de los alumnos de la muestra se caracterizan por hacer referencia al mantenimiento de un orden convencional impartido por la autoridad con la que están vinculados y a la que admiran (rol militar).

Otra variable que resultó significativa para el análisis del autoritarismo fue la pertenencia de los alumnos a las diferentes regiones naturales del país: Costa, Sierra y Oriente (amazónica). Los alumnos de la Costa (105,12) resultaron ser significativamente ($F=15,109$; $p<0,000$) más autoritarios que los estudiantes de las regiones geográficas de la Sierra (100,65) y del Oriente (101,89), no encontrándose diferencias significativas entre estos últimos. Estos datos son fácilmente explicables ya que los habitantes de la Costa ecuatoriana tradicionalmente creen que pueden ser invadidos por el Perú, debido a que, según los Gobiernos de Ecuador, esta zona ha sido siempre uno de los territorios más apetecidos por el Perú.

Asimismo, los ítems de la *Escala de Autoritarismo con formato tipo Likert* fueron sometidos a un análisis factorial con una posterior rotación *Varimax* para conocer la estructura más representativa del autoritarismo manifestado por los alumnos de bachillerato. El análisis mostró once factores o dimensiones que representan el 59,36% del total de la varianza (Ver Tabla 3).

Los resultados hallados en la *Escala de Autoritarismo con formato tipo Likert* nos confirman que las actitudes de los estudiantes ecuatorianos representadas por los factores antes descritos son altamente autoritarias y apoyan de modo significativo a los resultados hallados con el Cuestionario sobre belicismo, en el sentido de que predicen que los jóvenes estudiantes de la muestra seleccionada presentan una mentalidad autoritaria. Estos resultados también señalan una ruta de investigación en la que seguir profundizando.

3. CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES

A manera de conclusión fundamental, cabe señalar que los jóvenes estudiantes ecuatorianos de bachillerato tienden a desconfiar de la razón y de un sistema político liberal y democrático; en cambio, demuestran tener una cierta admiración por la fuerza (rol militar), el conflicto (violencia intergrupal), la intolerancia, y la negación a la integración multicultural como un valor máximo que se traduce en la exteriorización de sus actitudes a favor del belicismo y autoritarismo y en contra de las personas que podrían perjudicar los esquemas de conservadurismo (modelo centralista del estado, de segregación y rechazo a las diferencias culturales), solapados en cuestiones de seguridad nacional.

También observamos en la muestra de alumnos que manifiestan actitudes belicistas y autoritarias que son manifiestamente disonantes. Es decir, esta disonancia cognoscitiva⁹⁴ supone que los alumnos de bachillerato consideren que las actuaciones beligerantes, intolerantes o de resistencia a la interculturalidad, etc., son nocivas para el propio grupo y la sociedad ecuatoriana en general, pero pueden ser positivas cuando se hacen en nombre de la cohesión nacional y la unidad pro-patriotista-militarista.

⁹⁴ Nos referimos a la teoría de la disonancia cognoscitiva de Festinger (1975) y la teoría de la inoculación de McGuire (1964); ambas fueron elaboradas dentro del contexto de las investigaciones sobre el cambio de actitudes. En general, la teoría de la disonancia cognoscitiva es un modelo teórico muy importante que en los últimos tiempos tiene más influencia respecto al cambio de las actitudes. Para Festinger (1975), este modelo es el que más se aproxima a las cualidades que puede en un momento de gran presión o peligro exteriorizar una determinada sociedad, de modo que se produce en ella una disonancia colectiva que la puede llevar de manera inequívoca a una creencia muy extendida (Festinger 1975).

Si consideramos que los jóvenes ecuatorianos presentan unos valores y actitudes pro-belicistas y autoritarios, de intolerancia, racismo y de negación de la multiculturalidad, en principio esta forma de pensar y actuar podría dificultar la plena integración de estos jóvenes inmigrantes en España. Para atenuar este problema, el sistema educativo español debe encajar en su currículum contenidos educativos transversales, orientados a la integración intercultural. No se trata de que los inmigrantes asimilen la cultura “dominante” y que identifiquen como suyos valores que en principio no comparten, sino de favorecer que las minorías conserven una identidad cultural distinta. Tampoco basta con sólo enseñar en las aulas que hay que respetar a los inmigrantes cuando lo que se tiende a favorecer es la indiferencia. Pues, algunas prácticas educativas revestidas de progresismo promueven la auto-suficiencia de las minorías étnicas, que no son más que eslabones que impiden una relación próxima integradora con miembros de las otras culturas, de modo que se generan guethos culturales (barriada de latinoamericanos, marroquíes, rumanos, etc.).

Por último, las llamadas Ciencias de la Educación, en particular la Pedagogía, deben asumir un papel menos hermético, desde el punto de vista de la excesiva atención que se presta en la escuela a los procesos formativos, reducidos, en el mejor de los casos, a instruir a los estudiantes en las aulas. La Pedagogía, en los tiempos de vertiginoso cambio que vivimos, está llamada a convertirse en la función educadora novedosa, que favorezca el entendimiento multicultural contribuyendo a desmontar fronteras. En otras palabras, las dinámicas educativas teóricas también deben tratar los conceptos de la interculturalidad, la intolerancia, la xenofobia, el racismo y la violencia interpersonal-grupal más desde espacios de interacción, cooperación, diálogo y consenso, como nuevas formas de tratar tanto disciplinariamente en los planes de estudio de las distintas áreas del conocimiento como en la sociedad en su conjunto.

No obstante, la escuela no es la única responsable de la formación de valores y actitudes de tolerancia y cooperación, tampoco es la panacea capaz de resolver todos los problemas sociales, no debemos de olvidar que tan sólo es una parte importante de un conjunto social. La escuela tiene sus límites, de por sí ya le cuesta bastante lograr que los estudiantes sean personas respetuosas y tolerantes en sus propios ambientes familiares y localidades cuanto más con los miembros de otras culturas. El desprecio hacia personas de otras étnicas y culturas son problemas sociales que la sociedad está llamada a solventar desde la pluralidad política, jurídica e institucional a través de un gran proyecto intercultural, mediante programas socio-educativos orientados hacia una integración multicultural cooperativa y participativa.

Bibliografía

- ADORNO, T. W., E. FRENKEL-BRUNSWIK, D. J. LEVINSON & R. N. SANFORD (1950): *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- BOEHNKE, K. & RIPPL, S. (1995): “¿Produce autoritarismo el socialismo? Una comparación de los jóvenes de Alemania Oriental con Alemania Occidental y Estados Unidos”. *Psicología Política*, 10: 87-105.
- EL COMERCIO, DE QUITO (2000): “La paz se actualizó en los mapas, no en los libros”. En <http://www.elcomercio.com/sociedad/sociedad.html>, 26 de octubre.
- FESTINGER, L. (1975): *Teoría de la disonancia cognitiva*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.

- JARAMILLO, J. C. (2003): "La historia de límites en los libros de texto del Ecuador: Análisis de contenido categorial o temático". *Ecuador Debate*, 59: 163-180.
- JARAMILLO, J. C. (2002): "El aprendizaje del autoritarismo y del belicismo: un estudio del bachillerato en Ecuador". *Ecuador Debate*, 57: 231-250.
- JARAMILLO, J. C. (2001): *La "Historia de Límites" y el aprendizaje del belicismo en los estudiantes de bachillerato en Ecuador*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela.
- JARAMILLO, J. C. (2001): "Presencia da ideoloxía belicista na escola. Unha análise dende a persuasión dos gobernos". En R. Fernández & M. D. Fernández (coords.): *Retos educativos ante un novo milenio*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, Dirección Xeral de Política Lingüística: 59-82.
- McGUIRE, W.J. (1968): "The Nature of Attitudes and Attitude Change." En G. Lindzey & E. Aronson (eds.): *Handbook of Social Psychology*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- OVEJERO, A. (1992): "Sobre la cuestión del autoritarismo de izquierdas". *Psicología Política*, 5: 53-69.
- PINILLOS, J. L. (1963): "Análisis de la escala 'F' en una muestra española: Estudio comparativo". *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. XVIII, 70: 1155-1174.
- RAMÍNEZ, S. & J. R. TORREGROSA (1996): "Psicología de las relaciones internacionales". En J. L. Alvarado, A. Garrido & J. R. Torregrosa (coords.): *Psicología Social Aplicada*. Madrid: Isabel Capella: 200-217.
- RODRÍGUEZ, A. (1994): "La hipocresía en la ideologización de la violencia bélica". *Cuadernos de Realidades Sociales*. Salamanca, enero, 43/44: 197-203.
- RODRÍGUEZ, D., L. MIRÓN, A. GODÁS & G. SERRANO (1996): "Valores y participación política en los adolescentes españoles". *Psicología Política*, 12: 7-33.
- ROGER, M. (1974): *El cuestionario en la encuesta psico-social*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.
- ROKEACH, M. (1973): *The nature of human values*. New York: Free Press.
- ROKEACH, M. (1974): "El dogmatismo". En J. Torregrosa: *Teoría e Investigación en la Psicología Social Actual*. Madrid: Instituto de la Opinión Pública: 977-989.
- ROMAY, J. (1988): "La identidad nacional: Entre el sentimiento y la ideología". En I. Balaguer (comp.): *Psicología, Política y Procesos Jurídicos*. Alicante, vol. VI: 85-89.
- ROOS, R. (1978): *Persuasión: Comunicación y relaciones interpersonales*. México D.F.: Trillas.
- ROIZ, M. (1996): *Técnicas modernas de persuasión*. Madrid: Pirámide.
- SABUCEDO, J. M. (1985): *Autoritarismo y actitudes socio-políticas*. Santiago de Compostela: Obradoiro de Encuadernación.
- SEAONE, J. & A. GARZÓN (1992): "Creencias sociales contemporáneas, autoritarismo y humanismo". *Psicología Política*, 5: 27-52.
- SERRANO, G. (1984): "Problemática psicosocial de los valores humanos". *Boletín de Psicología*. 3: 9-46.
- STAHLBERG, D. & D. FREY (1993³): "Actitudes I: Estructura, medida y funciones". En M. Hewstone, W. Stroebe, J. P. Codol & G. M. Stephenson: *Introducción a la Psicología Social. Una perspectiva europea*. Barcelona: Ariel: 149-170.
- STEPHAN, W. G. (1985, 3^a): "Intergroup relations". En G. Lindzey & E. Aronson: *Handbook of Social Psychology*. New York: Newbery Award Records, Inc., vol. II: 599-658.
- STONE, W. (1990): "Autoritarismo de izquierdas: Aún sin demostrar". *Psicología Política*, 1: 13-34.
- STROEBE, W. & K. JONAS (1993³): "Actitudes II: Estrategias de cambio de actitud". En H. Hewstone, W. Stroebe, J. P. Codol & G. M. Stephenson: *Introducción a la psicología social. Una perspectiva europea*. Barcelona: Ariel: 171-197.
- SUMERS, G. (1976): *Medición de actitudes*. México: Trillas.
- TAJFEL, H. (ed.) (1984): *The social dimension*. Cambridge: Cambridge University Press.

TOBAR, J. (1982): *Invasión peruana y el Protocolo de Río de Janeiro. Antecedentes y explicación histórica*. Quito: Banco Central del Ecuador, vol. 2.

VÁZQUEZ, C. (1995): “A guerra entre Perú y Ecuador. Un problema de democracia e de liberdades”. *Galicia sindical*, 10 de marzo, 4, 27: 14-15.

Axac

ISBN 84-933341-3-8



9 788493 334130