

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CONVIVENCIA INTERCULTURAL: PRESENTE Y FUTURO³⁰

FIDEL MOLINA³¹

Introducción

Son necesarios nuevos conocimientos y experiencias para afrontar el reto de cohesionar una sociedad plural. Esta investigación aporta diagnosis, propuestas de intervención y experiencias como estudios de caso, para orientar propuestas de mejora.

En ocasiones se resaltan las dificultades con informaciones problemáticas que relacionan esta situación con conflictos y violencia, disminución de la calidad de la enseñanza, etc. Pocas veces se resalta la diferencia cultural y la condición de migrante como una oportunidad de enriquecimiento social y cultural, además del económico.

De aquí se deriva la necesidad de fomentar una visión diferente de la persona migrante de la que ha dominado hasta ahora, a partir del análisis de las formas de integración en la

³⁰ Este artículo es fruto de la reflexión teórica y del trabajo de campo realizado en el marco de las investigaciones “TRESEGY. Toward a social construction of an European youthness experience of inclusion and exclusion” (Sixth Framework Programme EU, No 029105. Priority 7: Citizen and Governance in Knowledge Based Society; 2006-2009) y “La convivencia intercultural en la Educación Primaria y Secundaria (ESO) en Cataluña: presente y futuro de la educación inclusiva” (Programa ARIE-2007-2010, ayudas competitivas a la investigación de la AGAUR, Agencia de Gestión de Ayudas Universitaria y de Investigación: 2007ARIE-00006 / 2008ARIE00058).

³¹ Universitat de Lleida.

comunidad. Y aquí el papel de la escuela es fundamental, como elemento de integración social y cultural. Hemos de analizar las formas de participación e integración social y cultural de estas personas migrantes en las aulas, e identificar aquellas formas que fomenten su participación e integración activa. Es necesario que la población inmigrante participe activamente y tenga éxito escolar, debiendo ser el respeto a la diversidad cultural un elemento integrador. La base para una ciudadanía participativa y para hacer frente a los efectos excluyentes de la actual sociedad de la información son la educación y la formación (Niessen y Schibel, 2004). Ello no obstante, las políticas educativas en general se han ido limitando a las estructuras formales. Es fundamental el planteamiento y el trabajo en el aula, en la escuela, pero también en la comunidad (como por ejemplo, los denominados “planes de entorno”). En la sociedad de la información (y del conocimiento), cada vez más, los aprendizajes no dependen exclusivamente de lo que pasa en contextos escolares, sino también de lo que sucede en la comunidad.

En relación al clima escolar y a la convivencia en las aulas se han de remarcar los estudios recientes realizados por Elzo (2007) para Cataluña, y el Defensor del Pueblo-UNESCO (2006) para el conjunto español. Estos dos recientes estudios revelan que, entre los conflictos en las aulas, el mayor porcentaje de violencia la padecen los alumnos inmigrantes (sobre todo en Primaria) en relación con los autóctonos. A nivel español, uno de cada cinco alumnos migrantes se siente excluido en sus colegios, y los porcentajes de persecución a extranjeros suelen doblar los porcentajes de los autóctonos. A nivel catalán, por ejemplo, también se da esta situación similar: del 18% de alumnos de centros de primaria y secundaria que reciben insultos o golpes una vez por semana, pasamos al 23.5% en el caso de alumnos migrantes, sobre todo en los niños más pequeños, ya que están más indefensos.

Se han de identificar los obstáculos que dificultan esta convivencia y aquellas acciones y prácticas educativas que, por el contrario, están contribuyendo a una mayor participación, para mejorar la convivencia intercultural, que de alguna manera está ligada con el clima escolar y el éxito para todos.

La educación intercultural inclusiva

Partiendo de una doble base teórica, entre la subjetividad y la objetividad, Dubet y Martucelli (1996: 523-526) presentan una matriz que clasifica las teorías de la socialización en cuatro grandes líneas que abarcan el campo de debate sociológico sobre la socialización (Molina, 2002):

1) Una perspectiva caracterizada por un tipo de socialización ligada a la interiorización y que tiene como mecanismo de integración preponderante, la integración social (basada en el establecimiento de un orden y de una regularidad del sistema con acuerdos culturales y normativos). En esta perspectiva, el actor y el sistema son dos caras de una misma moneda y la socialización permite captar al individuo a través del vínculo entre estas dos dimensiones. En este sentido, la escuela, por ejemplo, es concebida como una institución –un aparato– que es capaz de transformar los valores en normas, las normas en disposiciones y las disposiciones en personalidades individuales.

2) Un segundo tipo de socialización entendida como interiorización, pero que tiene como mecanismo la integración sistémica, ya que se piensa que la integración social se realiza por mecanismos impersonales (y no tiene un papel central para ello la socialización; la sociedad es concebida en la integración sistémica como el resultado de una agregación, más o menos aleatoria, de diferentes acciones individuales). Las teorías que se encuentran dentro de esta perspectiva son las de inspiración marxista y estructuralista, en las que el tema de la socialización no ocupa un lugar central, ya que se da mayor importancia a los elementos impersonales y estructurales que son los que definen los mecanismos de orden social, señalando que las estructuras son relativamente independientes de la voluntad de los actores.

3) El tercer tipo vincula el distanciamiento con la integración social, y ponen de relieve la individuación, agregándose a una representación postmoderna de la socialización, aunque manteniendo dicha concepción social de la integración. De alguna manera, este modelo es lo que ha acercado a Habermas –según estos autores– a una visión crítica de la modernidad y entendiendo las esferas diferenciadas de la sociedad como derivación de las fuentes normativas en el mundo vivido. También las aportaciones de Giddens pueden enmarcarse en esta tercera vía, en la que la socialización tiene un papel clave en la teoría de la estructuración, recordando el carácter contingente de las interacciones, de las competencias de los actores sociales y la reproducción de los sistemas sociales a través del tiempo y del espacio.

4) El cuarto grupo de teorías de la socialización surge del entramado resultante de un tipo de socialización de distanciamiento y de un mecanismo de integración sistémico. Se insiste en la separación radical de la subjetividad de los actores y de los grandes principios de integración societaria y se pone como ejemplo la teoría general de sistemas de Luhmann. En este sentido, el sujeto pierde toda consistencia real y deviene el producto del principio funcional de reducción de la complejidad, verdadera guía de los sistemas sociales (como comentan estos sociólogos, cada subsistema social, regido por un programa identitario cerrado, se adapta a las perturbaciones que vienen del exterior y que no modifican en nada el programa inicial). Según Luhmann, la complejidad de la sociedad moderna obliga a renunciar al estudio de la vida social a partir de los sujetos individuales y centrarlo alrededor de los subsistemas, como verdaderos actores (el sujeto, así, es fragmentado y definido por su distancia a los sistemas sociales).

De alguna manera estas cuatro directrices representan el abanico panorámico de las teorías sobre la socialización y permite una visión más completa del debate sociológico entorno a dicho tema. En todo caso, nos permite reflexionar sobre la distancia creciente del sujeto y del mundo social y sobre la incapacidad de una teoría de la socialización que permita rendir cuentas de la integración de la sociedad (vid Dubet y Martuccelli, 1996: 526). Estas son, pues, las cuatro posiciones fundamentales en relación a la socialización que se observan en el campo de la sociología y que nos permite enlazar dicho tema con el de la construcción de la individualidad en la vida social y, en este sentido, de la identidad.

Nos situamos ante una realidad educativa que en nuestros días podemos calificar de multicultural: en un primer momento se define una situación de coexistencia de diversas culturas en un mismo ámbito territorial, sociopolítico y educativo. Se trata de constatar esta situación multicultural que tiene también su dimensión educativa. Dimensión concretada sobre todo en la educación formal, es decir, en el sistema educativo. En este sentido, hemos de contemplar un aspecto específico de la socialización como es la denominada socialización escolar, que remite de

alguna manera a cuatro definiciones sociológicas de la escuela (vid Dubet y Martuccelli, 1996: 527 y s.; en Molina, 2002):

a) La escuela como institución: esta definición va ligada a la concepción durkhemiana de la educación y hace referencia a la transmisión de los valores de la colectividad y la razón moderna, sin que haya, aparentemente, contradicción entre la autonomía del actor y la integración social. La cultura escolar aparece como una cultura nacional moderna (neutra y universal) que aparentemente no es entendida como una cultura de clase. La socialización escolar es expresada a través de una homología profunda entre la filogénesis y la ontogénesis, habiendo una clara armonía entre la estructura social y la formación escolar.

b) La escuela como aparato: la sociología de la educación presenta una versión crítica, entendiendo la socialización escolar como una reproducción de las desigualdades sociales. Se rechaza el presunto carácter universal y neutro de la cultura escolar, dándose claras connivencias entre las clases dirigentes y los códigos escolares y legitimándose la dominación de éstas.

c) La escuela múltiple, como un intento de desmarcarse de los dos modelos anteriores. Corre paralelo al modelo de socialización de distanciamiento, con fuerte carga de individualización, pero teniendo en cuenta un modelo de integración social. Serían las propuestas que realizan autores como Giroux o Flecha, basándose en las comunidades de aprendizaje de Levin y las escuelas aceleradas de California, sobre supuestos teóricos de Habermas e incluso de Freire y Giddens. Se interpreta la socialización en términos de actividad de los individuos, admitiendo la autonomía de las funciones de la escuela y la noción de experiencia escolar. Mientras que el modelo clásico de la socialización por interiorización presenta una función escolar de integración (a/ la escuela como institución) y el modelo que considera la escuela como un mercado (b/ la escuela como un aparato) presenta una función de distribución; el presente modelo plantea una función de “subjetivación” en la relación particular que los individuos construyen con la cultura escolar. En este sentido, la socialización no puede entenderse como aprendizaje de roles, sino en términos de construcción de experiencias.

d) El mercado de la educación: a partir de Boudon se dio una interpretación alternativa de la desigualdad de oportunidades, presentando la idea de que el sistema funciona como un mercado porque los equilibrios del sistema no reposan en ninguna finalidad integrativa global, siendo el resultado de los efectos agregados de las elecciones de los actores. Representa un tipo de socialización de “distanciamiento” con un mecanismo de integración sistémica, postulando, así, la racionalidad de los individuos que deciden y eligen en función de la percepción de sus intereses y de su situación; el actor es considerado como un individuo autónomo. Esta representación de la escuela, y más ampliamente de la sociedad, se enmarca en una sociología de la construcción de la racionalidad individual en un marco social definido como una situación más que como una cultura interiorizada. Tendría concomitancias, según Forquin, con la denominada “nueva sociología de la educación” británica y sus análisis de los micro mecanismos de socialización centrados en las capacidades de creación y de adaptación de los actores, en el aula principalmente, descolgado del funcionamiento general del sistema escolar.

De alguna manera, sobre estos cuatro modelos de socialización escolar se plasma teóricamente la naturaleza social de la escuela y nos permiten desarrollar los diferentes postulados y modelos escolares que históricamente se han ido presentando a lo largo de la modernidad. En todo caso, vamos desgranando elementos de debate y reflexión en torno a

alternativas que puedan dar lugar a una propuesta de educación intercultural muy cercano al tercer modelo señalado por Dubet y Martuccelli, que se esfuerza por conciliar teóricamente la individualización y el distanciamiento con el análisis de procesos sociales de integración. Este modelo, con todas sus limitaciones se aproxima a encajes presentados a partir de teorías comunicativas, concientizadoras e interculturales, de mestizaje, propias de la sociedad red; y a diversos autores, muy diversos y en ocasiones aparentemente poco complementarios, como Habermas, Freire, Apple, Giddens, Touraine, Levin y Giroux, entre otros.

En este sentido, podemos hablar también de la Educación Inclusiva, comprometida y de calidad para todos. Sus objetivos son construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro, y ayudar a romper las barreras para el aprendizaje, mediante la revisión, consulta, recopilación de información y diseño de un plan de desarrollo basado en las posibilidades reales de las escuelas. Se establece, en este sentido, un “índice de inclusión” para sistematizar el desarrollo del proceso inclusivo en los centros, teniendo en cuenta las tres dimensiones que Booth y Ainscow (2000) propugnan: la creación de culturas inclusivas, la elaboración de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas.

Los Planes Educativos de Entorno y el programa LIC: posibilidades de la interculturalidad

El programa LIC (Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social) de la Generalitat de Cataluña, tiene como objetivo prioritario la convivencia intercultural y, en este sentido, pretende crear las condiciones para garantizar la igualdad de oportunidades.

Entre otros, podemos destacar algunos de los principios de actuación que rigen el plan:

- el seguimiento y mejora constante de las actuaciones
- la coordinación y cooperación entre diferentes instituciones
- la descentralización (potenciación de la autonomía de los centros)
- la participación y la corresponsabilización (comunidad escolar)

Entre los ámbitos de intervención y líneas de trabajo podemos destacar dos objetivos básicos en relación a la igualdad y la interculturalidad:

- promover la igualdad de oportunidades para evitar cualquier tipo de marginación y exclusión
- fomentar la educación intercultural y la educación para la ciudadanía, basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad de culturas en un marco de diálogo y de convivencia.

En cuanto a los Planes Educativos de Entorno, cabe recordar que aparecen por la creciente pérdida de exclusividad de la escuela en los procesos de socialización y transmisión de

saberes. Además de la familia y la escuela tienen cada vez más importancia otras agencias de socialización como los grupos de iguales, los medios de comunicación, Internet, la comunidad y otros profesionales de la educación (educación social), etc.

El Departamento de Educación quiere dar una respuesta integrada y comunitaria a los cambios sociales más importantes que se están dando en este sentido:

- la pérdida de la exclusividad en la transmisión del saber por parte de la escuela
- la conciliación vida familiar y laboral en las familias (horarios, incorporación de la mujer al mundo laboral)
- los movimientos migratorios
- la crisis de las instituciones y de las estructuras de carácter autoritario, relativización de los valores, etc.

El Plan Educativo de Entorno es un trabajo en red que cuenta con el impulso y liderazgo del ayuntamiento y el Departamento de Educación, con la participación de las entidades cívicas del territorio. Se pretende educar para la ciudadanía a partir de la educación intercultural, basada en la igualdad de oportunidades y el derecho a la diferencia. El espacio del plan educativo de entorno es una zona educativa (0-18 años) definida con el conjunto de centros educativos y sus interrelaciones, la inspección educativa, los servicios educativos, los estamentos de las administraciones, local y autonómica, implicadas en la educación, así como todas las entidades y asociaciones del barrio o de la población que colaboran activamente.

Entre los ámbitos de actuación podemos destacar el familiar, la educación formal, la educación no formal (educación social: actividades extraescolares, culturales, deportivas y de ocio) e incluso de la educación informal (idea comunitaria de la educación).

En un estudio de caso, realizado en una comarca que cuenta con un Plan Educativo de Entorno, se ha pasado un cuestionario entre el alumnado de 4º de ESO³², en relación con la multiculturalidad, destacando un 62% que muestran una valoración positiva respecto a que la sociedad esté compuesta por personas de origen cultural y religioso diferentes, frente a un 31% que realizan una valoración negativa de dicha situación.

Del 84% que opina que hay grupos o minorías étnicas, religiosas o culturales que no se “mezclan” con el resto de la sociedad, el 27% lo achaca a la falta de voluntad de integración de los propios inmigrantes y el 25% por las propias diferencias culturales, religiosas e ideológicas. Un 12% indica que “ellos” son racistas y sólo un 6% que “nosotros” somos racistas.

Ello no obstante, el 77% opina que tiene que haber contacto entre todos (minorías y “nosotros”), aunque el 23% declara explícitamente que no. Además, el 80% opina que el número de inmigrantes es excesivo y sólo el 20% opina que es aceptable (nadie ha declarado que fuera un

³² Hay que destacar la labor realizada en el trabajo de campo por la psicopedagoga M. Tripijana, colaboradora en esta investigación (2009).

número “bajo” o “insuficiente”. Y, aunque se indica (75%) que los inmigrantes realizan los trabajos que los autóctonos no quieren realizar, no se cree que los inmigrantes favorezcan la economía del país (43% frente a un 22% que opinan lo contrario) e incluso se les culpa del paro existente (40% frente a un 26% que no estaría de acuerdo y un 34% que no sabe, no contesta).

En cuanto a los derechos sociales y de ciudadanía, las posturas están bastante encontradas, aunque el 65% está de acuerdo a que haya reagrupación familiar, el 51% estaría en contra de conceder a los inmigrantes el derecho a obtener la nacionalidad española y un 53% no otorgaría el derecho a votar en las elecciones municipales.

Además, un 51% de los alumnos opina que los inmigrantes no contribuyen a enriquecer nuestra cultura, frente a un 34% que opina que sí, que aportan algunos aspectos y un 15% que opina que depende del tipo de inmigrantes (que hay que sí y que no). En relación a la responsabilidad de la integración de los inmigrantes, el 18% cree que es del Estado y, por tanto, las administraciones públicas; el 16% cree que los propios inmigrantes y sus asociaciones deberían asumir dicha responsabilidad; un 15% opina que sería competencia de las organizaciones sociales y un 13% las relega a las escuelas e institutos; un 12% de los alumnos piensa que la integración de los inmigrantes es responsabilidad de la sociedad en general.

Por lo que respecta al mantenimiento de la identidad cultural, el 61% de los estudiantes responden que los inmigrantes tienen derecho a mantener su identidad cultural, mientras que el 19% está en contra de dicha afirmación. Un 20% no lo tiene claro e indica que depende de cual sea la cuestión cultural que se pretende mantener.

El 53% de estos chicos de 15-16 años (4º ESO) confiesan que los inmigrantes les despiertan sentimientos de desconfianza, sólo un 10% tienen confianza y el 37% restante indiferencia. En relación al multiculturalismo, estos alumnos presentan una tendencia hacia la asimilación (43%), declarando que la mejor opción para solucionar los conflictos culturales es que los inmigrantes adopten nuestra cultura. El 24% muestran tendencias segregacionistas al opinar que lo mejor es que cada grupo cultural haga su vida sin necesidad de contactos intergrupales. El 33% muestran tendencias más integradoras, en el sentido de creer que la mejor opción para resolver los posibles conflictos culturales es aceptar las diferentes culturas sin hacer incompatibles los elementos de unas y otras, basándose en el diálogo para llegar a soluciones conjuntas. Sin embargo, un 41% muestra una postura de “universalismo intercultural”³³. El 29% tiene posicionamientos etnocéntricos declarando claramente que las normas y valores de nuestra cultura son los buenos y que los demás deberían seguir nuestros modelos. El 22% se muestra cercano al relativismo cultural ya que hablan más de coexistencia y tolerancia, pero sin que sean necesarios ni intercambios interculturales ni valoraciones comparativas.

Estos datos no tienen un valor estadístico extrapolable, pero sí han permitido realizar un trabajo muy interesante con el propio grupo clase, analizando los resultados y debatiéndolos entre todos. De todas formas, algunos de los resultados obtenidos no están tan lejos de otros resultados más generales. En este sentido, y en relación con el conjunto español³⁴, las dos

³³ Lo cual nos lleva a pensar a que hay unas respuestas “políticamente correctas”, ya que sólo el 33% mostraba tendencias integradoras, en el ítem anterior.

³⁴ Datos del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, 2007).

terceras partes (alrededor del 65%) de los estudiantes españoles de secundaria no quieren compartir tareas escolares con inmigrantes, sobre todo con marroquíes y gitanos. El rechazo se reduce al 46% (aunque sigue siendo un porcentaje altísimo) cuando se trata de compartir las tareas con alumnos latinoamericanos o subsaharianos.

Las Aulas de Acogida

Aunque las aulas de acogida pueden ser interpretadas como elementos de segregación temporal, pueden ser consideradas también como estrategias de apoyo para la inclusión, ya que son aulas ubicadas en el mismo centro y son ocupadas a tiempo parcial, procurando que se complementen con situaciones de tiempo y espacio comunes entre todo el alumnado.

El aula de acogida³⁵ se define como un “espacio abierto, flexible y dinámico” que permite atender al alumnado inmigrante que se incorpora al sistema educativo. Estas aulas se dotan de profesorado especialista, recursos informáticos con programas específicos, material didáctico y el apoyo de asesores del programa LIC.

Entre los objetivos del aula de acogida se destacan el hecho de que el alumno se sienta bien atendido y valorado en los aspectos emocionales y que disponga de las herramientas básicas para iniciar lo más pronto y lo mejor posible su incorporación en el sistema educativo.

Ello no obstante, se insiste en que el espacio de referencia de dicho alumnado es el aula ordinaria. El grupo clase, como espacio común de socialización, asegurará la integración y compartirá el trabajo en áreas que requieran menos competencia lingüística como educación física, visual y plástica, utilización de les TIC, etc.

El aula de acogida se destina al alumnado que llega en los dos últimos años, procedente de un proceso migratorio y que necesita una adaptación curricular específica³⁶. En todo caso, no se recomienda para el alumnado de educación infantil ni de primer ciclo de educación primaria; tampoco se recomienda que el número de alumnos por grupo supere los 12, ni que supere la mitad de su horario lectivo semanal. También se limita el tiempo de permanencia en el aula de acogida a un máximo de dos años, ya que se recuerda que es un recurso transitorio.

Entre las estadísticas que realiza el Departamento de Educación, cabe destacar que el grado de participación del alumnado del aula de acogida en actividades generales del centro es relativamente elevada en los centros públicos de primaria (84%), más que en los institutos de secundaria (67%) y los centros concertados (74%). En cuanto al grado de participación en el aula

³⁵ El aula de acogida se creó por parte del Departamento de Educación durante el curso 2004-2005 y sigue vigente en la actualidad, 2009-2010.

³⁶ No es el caso de los que tienen y han seguido un currículum similar y sólo tienen dificultades en lengua catalana, a los que se dedica atención individualizada.

ordinaria, los porcentajes son similares a los anteriores para los centros públicos de primaria (82%) y los centros concertados (74%) y algo más bajos para los institutos de secundaria (61%). Tampoco es que sean muy elevados los porcentajes relativos a los criterios establecidos para la incorporación del alumnado al aula ordinaria: 63% para los centros públicos, 59.5% para los institutos de secundaria y 68.5% para los centros concertados.

En un estudio de caso correspondiente a un centro de primaria³⁷ que cuenta con un 80% de alumnos extranjeros, de 36 nacionalidades diferentes, hemos podido contrastar diversas opiniones entre los alumnos de 6º de Primaria (12 años de edad) en relación con los alumnos inmigrantes y las aulas de acogida. Entre las diferentes preguntas y respuestas del cuestionario destacamos que, aunque el 38% responden que los niños recién llegados (“que llegan “nuevos”; *nou vinguts, new comers*) al colegio van al aula de acogida, el 50% dice que van a una clase diferente, pero no saben dónde, desconocen que existe el aula de acogida³⁸. El 30% dice que a veces van a clase con ellos y otras veces no, pero no saben a donde van o qué realizan en ese momento.

En el mismo centro, sin embargo, se está comenzando a desarrollar una alternativa que los propios docentes tildan como más integradora: “la comunidad de aprendizaje”, un programa que incide en el éxito escolar para todos y en la mejora de la convivencia y la cohesión social. Este proyecto está abierto al voluntariado, los padres, las entidades del barrio, profesores ya jubilados, futuros docentes en prácticas, exalumnos, etc. La idea principal es atraer a las familias a la escuela para que conozcan como funciona y así se impliquen más en la educación escolar de sus hijos. Desde hace tres años el colegio organiza también una escuela de padres, mediante la cual se relacionan entre ellos, conocen el sistema educativo y unifican criterios de actuación a la hora de fomentar valores e inculcar hábitos. En la fase del proceso de transformación en “comunidades de aprendizajes” denominada “Sueño” los alumnos, profesores, personal del centro y los padres pueden decir como les gustaría que fuera su colegio. En éste han recibido 500 propuestas (500 sueños), que se agruparán en sueños comunes para trabajar en comisiones y hacerlos realidad. Uno de los que más se repite por parte de los alumnos es “que haya siempre dos profesores en el aula, como cuando hacemos grupos interactivos”³⁹. Aunque el centro cuenta también con dos aulas de acogida de alumnos recién llegados, éstas empiezan a funcionar de una manera peculiar, diferente respecto a otros centros, siendo la profesora quien se traslada a la clase ordinaria para trabajar unas horas con los niños correspondientes.

³⁷ Trabajo de campo realizado por M. Carcasona, C. Brenac y M. Cinca (Febrero-Mayo, 2008).

³⁸ Un 7% dice que hacen repaso y un 22% dice que hacen fichas.

³⁹ “El mundo en un colegio”, *La Mañana* (04/04/2008; D. Torrado). También cuentan con iniciativas como la biblioteca “Puntedu” (Programa LIC) para potenciar la lectura, a través del apadrinamiento lector, mediante el cual los alumnos de mayor edad se transforman en tutores de los más pequeños y los ayudan con las palabras que desconocen y con la pronunciación.

Conclusiones: ¿Segregar para incluir?

En este curso 2009-2010, se ha continuado la experiencia iniciada el curso anterior en relación con el mantenimiento de centros especiales para alumnos inmigrantes fuera de la red escolar (los llamados “Espacios de Bienvenida Educativa”), para aquellos alumnos que lleguen con el curso empezado (de entre 8 y 18 años), en grupos de 15 a 20 alumnos, y con cuatro horas diarias de actividades de conocimiento del entorno sociocultural y del sistema educativo. Desde estos centros segregados pasarán a la red escolar. Este nuevo planteamiento difiere del que se ha tenido hasta ahora de forma ordinaria, que estaba basado en la integración en las aulas escolares, con un refuerzo adicional para los alumnos con gran desnivel lingüístico y educativo.

La controversia radica en ver, finalmente, si la intención es que estos centros sean una extensión de los llamados planes educativos de entorno, para facilitar la integración de los extranjeros en sus ciudades; o si, por el contrario, lo que acaba siendo es un retraso o una elusión de la problemática de la integración, ya que los grupos de iguales, son un elemento fundamental en los procesos de socialización.

En este sentido, estos “espacios externos” no dejan de ser un elemento de segregación, o al menos no de integración intercultural. La única salvedad podría ser su temporalidad; el hecho que por un período corto de tiempo quiera intensificarse un trabajo de acercamiento al contexto social, cultural y educativo, para facilitar la inmersión posterior en la realidad, entendiendo que este trabajo es conjunto entre los profesionales (educadores, trabajadores sociales), los alumnos y las familias. Esta visión se acercaría más a una complementariedad en relación a las aulas de acogida y los propios planes educativos de entorno, como respuesta a los procesos de “matrícula viva” (llegada intermitente de alumnado extranjero durante el curso escolar)⁴⁰.

En todo caso, parece que es difícil pensar que segregar para integrar sea una estrategia sólidamente argumentada, es un poco como la discusión acerca de si el fin justifica los medios... Las personas y los grupos sociales se integran y se socializan en unos contextos en los que las interacciones provocan y promocionan actitudes, valores y hábitos de manera explícita e implícita. Quizá las soluciones vayan más por afianzar, reforzar y ampliar modelos claramente inclusivos como las comunidades de aprendizaje o, en último término, las aulas de acogida conjuntamente con los planes educativos de entorno. En este sentido, la autonomía de los centros debiera ser una herramienta eficaz para todo ello, en relación a proyectos educativos de centro (y de zona). La verdadera educación inclusiva ha de enraizarse en los proyectos autónomos de los centros, que deben ser elaborados de manera participada: se trata de crear culturas inclusivas y construir una comunidad en el que todo el mundo se sienta acogido y todas las instituciones de la localidad se involucren en la escuela.

⁴⁰ Por todo ello, se precisa un espacio de acogida familiar (atención individualizada) que permita diagnosticar necesidades, informar y orientar tanto a las familias como a los estudiantes, detectando las necesidades educativas específicas, para su integración escolar más plena. Se resalta que estos espacios no son una alternativa a las actuales aulas de acogida, sino que son complementarios ya que se participa de las actividades de los planes educativos de entorno (“Una apuesta progresista”, en *El País* 08/09/2008; J. Graells).

De alguna manera, la educación inclusiva debe ser una educación intercultural y viceversa, ya que los procesos de socialización se desarrollan y se basan en las interacciones que se dan en los diferentes contextos, que deben ser integradores. La contextualización global, holística, de todo ello no puede comportar un oxímoron en la idea, es difícil argumentar el “segregar para integrar”.

Como dicen Suárez-Orozco (2008: 77-78):

“Con una estructura escolar apropiada es menos probable que los alumnos recién llegados se desvinculen por culpa de la frustración o de una falta de eficacia escolar.

Las interacciones sociales con los otros tienen un efecto potente sobre los académicos (...). Las relaciones con individuos de fuera de la familia proporcionan al joven inmigrante la oportunidad de reducir la distancia entre el hogar y la escuela.

Los niños y los jóvenes inmigrantes han de tener acceso a los programas de apoyo extraescolares, y a las posibilidades de tener un mentor⁴¹ y acceso a las organizaciones comunitarias. Es necesario un amplio acceso a más relaciones y entornos de apoyo”.

Referencias Bibliográficas

- Alegre, M. A. (2004): *Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrat*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Alegre, M. A. y Collet, J. (2005): *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Besalú, X. (2002): “Educació i immigració: de la ingenuïtat social al comprimís pedagògic”. *Revista Catalana de Pedagogia*. Vol. 1, p. 149-170.
- Bisquerra, R., Martínez, M. et al. (1998): *El clima escolar als centres d'Ensenyament Secundari a Catalunya*. Barcelona, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Generalitat de Catalunya.
- Booth, T. y Ainscow, M (2000): *Index of inclusion*. Bristol, Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Canimas, J. y Carbonell, F. (2008): *Educació i conflictes interculturals (Primum non nocere)*. Vic, Eumo-Fundació Jaume Bofill.

⁴¹ Probablemente nos podamos referir a un tutor, educador o monitor.

- Capps, R. Fix, M. Ost, J. Reardon-Anderson, J. y Passel, J. (2005): *The health and Well-Being of Young Children of Immigrants*. Washington, D. The Urban Institute.
- Carbonell, F. (2006): *L'acollida*. Vic, Eumo. Col·lecció Fundació Jaume Bofill.
- Casas, M., Chaib, M., Medina, FX., Roque, M.A. (eds)(2004): *Fills i filles de famílies immigrades a les escoles catalanes*. Barcelona, Temed.
- Cascón, P. (2000): *Educar en y para el conflicto*. Bellaterra, UAB.
- Castells, M. (2003): *L'era de la informació: economia, societat i cultura. 3 vol.* Barcelona, Ed. UOC.
- Coelho, E. (2005): *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Barcelona, ICE-Horsori.
- Commission of the European Communities (2003): *Communication on Immigration, Integration and Employment*. Bruselas.
- Cortina, A. (2007): *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo, Ed. Nobel.
- Elboj, C.; Espanya, M.; Flecha, R.; Imbernón, F.; Puigdemívol, I.; Valls, R. (1997). Learning Communities: Informational Society for all (social changes and some tasks of education in Europe), *Social changes and Education: Toward Restructuring University and Schools*. Tai Pei: Department of Education, Kyungnam University.
- Elzo, J. (2007): "Els pares davant els valors a transmetre a la família", a *Joves i valors: la clau per a la societat del futur*. Barcelona, Fundació "la Caixa".
- Elzo, J. (Dir.) et al. (2007): *Enquesta de Convivència Escolar a Catalunya*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Essomba, M. A. (2006): *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad y la inmigración*. Barcelona, Graó.
- Flecha, R. (1999). Modern and postmodern racism in Europe: Dialogic Approach and Anti-Racist Pedagogies, *Harvard Educational Review*, Vol. 69, N° 2, Summer 1999, 150-171. Cambridge: Harvard University.
- Flecha, R. (2000): *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*. Boulder: Rowman & Littlefield.
- Flecha, R.; García, V. (1997). Mirrors, Romances and Paintings, Epstein, D. & Canaan, J.E. (Ed.) *A question of discipline. Pedagogy of Cultural Studies*. Oxford: Westview Press. (Versión en castellano: Paidós, 1998).
- Galcerán, M. (2004): *Aprender a participar*. Barcelona, Fundación Bofill.

- Informe (2006) *sobre la Violencia Escolar en España*. Madrid, Defensor del Pueblo i Unicef.
- Martuccelli, D. (2004): “La globalització i les lògiques de la integració cultural i de l'exclusió social”, *II Curs de formació per als assessors i asesores en Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social*. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.
- Martuccelli, D. (2004): “Les dimensions del racisme a l'escola: l'experiència francesa” *II Curs de formació per als assessors i asesores en Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social*. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.
- Molina, F. (1997). Educación Intercultural: aportaciones sociológicas y antropológicas a la psicopedagogía, en *Educación ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?*. Granada: LDEI.
- Molina, F. (2002): *Sociología de la Educación Intercultural. Nuevas vías de investigación y debate*. Buenos Aires, Lumen.
- Niessen, J. & Schibel, Y. (2004): *Handbook on Integration*. European Communities.
- Portes, A. y Rumbaut, R.G. (2001): *Legacies: the story of the second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A School where People Dare to Dream. *Harvard Educational Review*, Vol. 69, N° 3, Fall 1999, pp. 320-335. Cambridge: Harvard University.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2008): *Històries d'immigració: la comprensió dels patrons de rendiment escolar dels joves immigrants*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- UNESCO (2001): *Declaración universal sobre diversidad cultural*: unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf
- Vidal-Beneyto, J. (ed) (2006): *Derechos humanos y diversidad cultural. Globalización de las culturas y derechos humanos*. Barcelona, Icaria.
- Vila, I.; Siqués, C. y Roig, T. (2006): *Llengua, escola i immigració: un debat obert*. Barcelona, Graó.