



IDEA nº 21

MONOGRÁFICO: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURA, UN NUEVO ESCENARIO EDUCATIVO.

EDITORIAL

Un nuevo escenario educativo, ¿otra escuela?

Javier Marcotegui Ros, Presidente del Consejo Escolar de Navarra

PERSONAS

Inmigración y educación

Juan Navarro Barba, Jefe Servicio de Atención Diversidad. Consejería Educación y Cultura de la Región de Murcia.

La escuela intercultural, respuesta educativa al fenómeno de la inmigración

Andrés Jiménez Abad. Profesor de Filosofía en el I.E.S. "Torre Basoko" de Pamplona.

FORO

La educación multicultural e intercultural en Navarra

Pedro Olangua Baquedano, Director del Servicio de Atención a la Diversidad, Multiculturalidad e Inmigración

La orientación educativa ante el reto de la diversidad cultural

M^a Pilar Martínez de Eulate Salvatierra, Orientadora Escolar del Colegio de ESO "Mater Dei-Puy-Andéraz" y de Bachillerato "Ntra. Sra. del Puy de Estella".

El español como segunda lengua

Ana Martínez Mongay, Profesora de Lengua castellana y Literatura del IES Alhama de Corella.

El centro educativo, en respuesta a la diversidad cultural

Jesús de Miguel Rodríguez, Director del I.E.S. "Julio Caro Baroja" de Pamplona.

Aula de intensificación lingüística en el IES "Sancho III, El Mayor" de Tafalla.

Juan Antonio Andiñ Gastón, Director del I.E.S. "Sancho III El Mayor" de Tafalla.



AULA

Entrevista a Vanya

Andrés Jiménez Abad. Profesor de Filosofía en el I.E.S. "Torre Basoko" de Pamplona.

NOTICIAS DE PRENSA

BIBLIOGRAFÍA

RESEÑA DE LEGISLACIÓN.



7 MONOGRÁFICO: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL, UN NUEVO ESCENARIO EDUCATIVO.

EDITORIAL

UN NUEVO ESCENARIO EDUCATIVO, ¿OTRA ESCUELA?

Javier Marcotegui Ros, Presidente del Consejo Escolar de Navarra

En los últimos cinco años, se ha producido en España¹ un incremento insospechado del número de inmigrantes y se ha empezado la construcción social de la España inmigrante. Este proceso debe enmarcarse en el ciclo de desarrollo de la globalización de la sociedad y de la economía. La escuela, en el proceso, al igual que la inmigración, queda situada en un cruce de caminos, en el centro de la globalización cuyos efectos sobre la escuela son desconocidos.

La inmigración ha añadido diversidad a la escuela; se ha roto la tradicional estructura monocultural. La escuela, en tal situación, debe avanzar hacia un nuevo centro educativo intercultural, integrador e inclusivo para todos, no sólo para el alumnado inmigrante. Subyace la idea equivocada de que el tratamiento educativo de la inmigración va dirigido exclusivamente al alumnado inmigrante. La situación requiere un proyecto educativo intercultural. La escuela debe aspirar a la formación de ciudadanos que sepan ser, estar y actuar en un mundo local y global formado por grupos con pertenencias e identidad propias y con otros con pertenencias e identidades compartidas.

Se debe alcanzar una educación intercultural en la que la cultura es una variable distintiva más que tiene como objetivo la permanencia y la máxima promoción educativa de todos donde la diferencia social, cultural y étnica no constituya una razón de fracaso escolar, de desescolarización, de exclusión social o un elemento de etiquetamiento y segregación.

La integración social del inmigrante requiere un proceso de "ciudadanización", de socialización del que derivarán ventajas personales y sociales. La escuela, en estos resultados tienen mucha responsabilidad, si bien, ésta puede tener sus manos muy atadas para la acción.

Hay muchas cuestiones planteadas sobre la acción escolar en este proceso de "ciudadanización". No hay todavía respuestas unívocas pero nadie duda que los sistemas educativos, en especial los de escolarización obligatoria, son fundamentales en los procesos de inclusión social.

Los alumnos por lo general se manifiestan estar a gusto en el centro escolar, y perciben la escuela como un lugar seguro y agradable. No obstante, los resultados académicos van a depender, además de las características del contexto familiar, de las condiciones de escolarización: escolarización tardía o no, y lengua materna o no, distinta a la vehicular. El asunto se complica en el nivel de la ESO, donde a las características singulares del alumnado, se suman un conjunto de problemas y singularidades específicas del nivel.

Las familias inmigrantes se perciben a sí mismas con un fuerte grado de vulnerabilidad, lo cual se intensifica por la escasez o la ausencia de interacciones sistemáticas y permanentes que mantienen con familias autóctonas y por su inserción social predominante en sus propias redes étnicas.

La escolarización del alumnado inmigrante está afectada por muchos factores diversos. Entre otros, la localización espacial de los centros, el nivel sociocultural del entorno, una cierta capacidad de elección de los padres, etc. Lo cual señala que el problema de la concentración excesiva no tiene soluciones sencillas.

¹ Véase el informe anual sobre España 2005 de la Fundación Encuentro



PERSONAS:

INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN

Juan Navarro Barba, Jefe Servicio de Atención Diversidad. Consejería Educación y Cultura de la Región de Murcia.

Me quiero presentar como hijo de una familia de emigrantes a Europa, en la España de los años sesenta, mis antepasados fueron inmigrantes llegados a la Huerta de Murcia en el siglo XIX, qué serán mis descendientes. Si investigáramos en nuestra historia familiar comprobaríamos que las migraciones han sido consustanciales con la historia del hombre desde su origen, y en un mundo globalizado lo serán cada vez más, quizá sea uno de los motivos que me ha llevado a trabajar e investigar con tanto gusto en este campo.

Antes de la I Guerra Mundial, Europa es un continente emisor de migraciones. De 1846 a 1915 cerca de 43 millones de personas emigraron de Europa hacia países de ultramar.

La II Guerra Mundial marca el inicio de la expansión más importante del movimiento migratorio contemporáneo en y hacia Europa. En los años cincuenta y sesenta coincide la reconstrucción y expansión industrial del cuadrante noroccidental de Europa, al mismo tiempo que ha decrecido la población.

La crisis del petróleo de 1976 marcará el fin del “Estado del bienestar” y transformará en pocos años esta política de puertas abiertas en una actitud de cerrazón, incluso en políticas de retorno a sus países de origen.

Sin embargo, las cifras de trabajadores extranjeros en Europa seguirán creciendo debido a distintos fenómenos como el de *asentamiento* que se refuerza con las reagrupaciones familiares y el mayor crecimiento vegetativo de estos colectivos.

La caída de las dictaduras en la Europa meridional, la disminución importante de sus tasas de natalidad y su súbito desarrollo, son factores que provocan un crecimiento económico, social y educativo significativo, especialmente en España e Italia. A partir de estos cambios van invirtiéndose progresivamente las tendencias migratorias hacia la Europa meridional.

Los conflictos bélicos, la pobreza y falta de inversión en el desarrollo, la ausencia de avances democráticos, el mayor crecimiento demográfico, etc., en el Tercer Mundo, así como el mito de la riqueza y bienestar del Occidente a través de los medios de comunicación, acelera este fenómeno.

En esta breve reseña histórica vemos, como nos dice Francesc Carbonell en su teoría de “las tres D”, como *desarrollo*, *demografía* y *democracia* explican y justifican los movimientos migratorios Sur-Norte y hacen prever que se mantendrán y ampliarán en su futuro inmediato.

En nuestras aulas siempre ha existido la diversidad: alumnos con discapacidades, gitanos, provenientes de sectores desfavorecidos, etc. Sin embargo lo que está provocando una verdadera revolución en nuestras aulas es *la reciente llegada de alumnos inmigrantes*. Según los datos de avance de estadísticas de la Educación en España en el curso 2004-05, del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), hay un total de 457.245 alumnos extranjeros, de los que Navarra tiene 7.937. La heterogeneidad de los grupos, el desconocimiento de la lengua de acogida, las distintas escolarizaciones, los diferentes ritmos de aprendizaje, la convivencia de múltiples culturas, las expectativas respecto a la escuela..., nos obligan, más que nunca, a repensar la educación. Este aldabonazo *ha desempolvado viejos problemas que estaban latentes pero sin resolver*:

- La mayor parte de los extranjeros que llegan son los denominados “inmigrantes económicos”, provienen del llamado Tercer Mundo y es necesario abordar entre todos la integración en la sociedad. En las sociedades modernas la educación es el principal elemento que permite al individuo su desarrollo personal, promoción e integración en la sociedad. *En la mayoría de los casos no se rechaza al inmigrante por ser extranjero*, por su color o por el



desconocimiento de la lengua; quizá *el elemento diferenciador* que provoca el rechazo, la inseguridad, la discriminación.... *es la pobreza*. Similares problemas se venían produciendo con otras poblaciones autóctonas desfavorecidas.

- La celeridad del fenómeno está provocando cierto *descontrol por falta de respuestas sociales adecuadas y planificadas*. Como consecuencia se están produciendo concentraciones y guetos disminución del rendimiento escolar de los grupos mayoritarios, huída del alumnado hacia la enseñanza privada, frustración del profesorado.
- Se está realizando un enorme esfuerzo, pagado con fondos públicos, por una escolarización total del alumnado inmigrante. La Ley Orgánica sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social les reconoce el derecho a la educación en igualdad de condiciones que los españoles en las etapas de escolaridad obligatoria. A pesar de ello los resultados son lamentables: *el ciudadano español considera que la enseñanza pública se está deteriorando por la presencia de alumnado inmigrante, y los inmigrantes ven frustradas sus grandes expectativas* al comprobar que la escuela no les ofrece posibilidades reales que les permitan una igualdad de oportunidades para su promoción educativa, su incorporación al mercado laboral y su integración social. En muchas ocasiones se está queriendo justificar como un conflicto cultural, como un determinismo, para no entrar en el verdadero fondo de la cuestión.
- Si tenemos que hablar de actitudes de compromiso y solidaridad, obligatoriamente tenemos que referirnos al profesorado, posiblemente sea el colectivo que más se está implicando en generar respuestas a la educación de los inmigrantes. Sin embargo, *sus respuestas no están avaladas profesionalmente*, actúa desde actitudes de compromiso social o moral, intuición pedagógica, altruismo, etc. No hay directrices claras y precisas de las administraciones, formación especializada, materiales y recursos necesarios.

La llegada de alumnos extranjeros está constituyendo uno de los desafíos más significativos al sistema educativo en los últimos años. La presión forzará a resolver estos y otros muchos problemas que se vienen arrastrando, constituyendo así una aportación positiva de cambio y mejora de la educación. Con la universalización de la enseñanza, se hace necesaria una posición comprometida y responsable en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Repensar la educación para responder a las necesidades y demandas que plantea el reconocimiento de la diferencia y la lucha contra la desigualdad, garantizar la educación como un derecho y un deber vinculados a la condición de ciudadano, denunciar las prácticas segregadoras que encubren la diferenciación de personas de primera y segunda categoría mediante medidas proteccionistas a los primeros y ausencia de acciones positivas al resto, con la falsa justificación de la igualdad de oportunidades. Son las nuevas formas de determinismo social.

En mi larga experiencia de visitas y análisis de la educación con alumnos extranjeros en Europa y América he podido comprobar que casi todo está inventado (a lo mismo se le llama de múltiples formas diferentes) y que las respuestas están más en función a la voluntad del país que de las dificultades que plantea la multiculturalidad.

El reto exige mirar con ojos nuevos los viejos problemas:

- Dar respuestas abiertas, flexibles que contemplen las diferentes identidades culturales. *No temer la pérdida de la identidad nacional*, sino, más bien, apostar por la riqueza que supone la pluralidad, *la interculturalidad en la que el ciudadano es el protagonista en la construcción de su identidad cívica y cultural*, eligiendo libremente los préstamos culturales con los que se identifica y que son patrimonio de la humanidad.
- *Una escuela inclusiva* comprometida con el desarrollo integral de la persona, favorecedora de la equidad y la justicia social, como en la sanidad pública "más para los más necesitados"; no contaminada por los procesos economicistas (rentabilidad, competitividad, selección...) de la globalización y la sociedad de mercado.



- *Una educación eficaz y de calidad.* Cómo podemos mantener un fracaso escolar, al final de la educación obligatoria, superior a un 30%, del que el alumnado inmigrante alcanza tasas altísimas, sabiendo lo determinante que puede ser en sus vidas la educación.
- *Promover el ejercicio de los derechos y deberes humanos y democráticos.* No basta con que los tengan, sino que también los puedan ejercer y defender cuando no les sean reconocidos. Los nuevos enfoques de ciudadanía exigen para desarrollar el sentimiento de pertenencia a una comunidad política, que el individuo se sienta identificado con su comunidad o comunidades cívicas, de este modo asume su compromiso como ciudadano en lo público, reservando lo cultural y religioso para el ámbito privado, (Ver experiencia de los afroamericanos, asiáticos, etc., en EEUU). Desarrollo de competencias ciudadanas, que van desde los valores democráticos y derechos humanos, juicio crítico, resolución de conflictos, estrategias de participación, capacitación, etc.



LA ESCUELA INTERCULTURAL, RESPUESTA EDUCATIVA AL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN

Andrés Jiménez Abad. Profesor de Filosofía en el I.E.S. "Torre Basoko" de Pamplona.

La presencia en el escenario educativo de personas "diversas" por su origen geográfico y sus costumbres o cultura, por sus capacidades, situación o historia de aprendizaje personal, forma parte de las señas de identidad más características de los sistemas educativos de Occidente. Las tendencias integracionistas se han venido a dar la mano con la aparición de una extraordinaria diversidad de culturas en el espacio educativo. Hoy más que nunca, para nuestra escuela, lo diverso es lo más normal.

La presencia del alumnado de origen extranjero se aproxima en nuestra Comunidad al 10 % del alumnado no universitario, y presenta importantes novedades al sistema educativo: la necesidad de la enseñanza del español como segunda lengua, la respuesta al retraso curricular de no pocos alumnos, la incorporación discontinua a lo largo del curso, el requerimiento de medidas genéricas y contextualizadas de acogida e integración socioeducativa, etc.

Así pues, la reciente y progresiva afluencia de alumnos extranjeros reclama nuevos marcos y criterios de organización y de actuación en el sistema educativo. La presencia del *otro* puede ser vista, ciertamente, como una complicación de la convivencia y del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también como una oportunidad para conocer más, para aprender a superarse, para crecer en capacidad de acogida, respeto, solidaridad y amabilidad. Por otra parte, el entorno socioeducativo en el que viven los alumnos y sus familias ha pasado a ser objeto de reflexión para la propia escuela y demanda acciones integradas que faciliten su labor.

Las culturas, llamadas al encuentro

La interdependencia creciente de los pueblos y el fenómeno de la globalización del conocimiento, de las tecnologías y de los procesos económicos conducen de modo inexorable a una relación cada vez más intensa entre las diferentes culturas. Esta diversidad de culturas, fruto de las contingencias históricas y de la libertad humana, que ahora es llamada a un encuentro, será una riqueza efectiva sólo si es sostenida por un compromiso ético de gran calado, fruto de la comprensión mutua y la corresponsabilidad. El diálogo se impone como cauce necesario de interacción entre las culturas.

Pero un auténtico diálogo sólo es posible si se comparten ciertos valores esenciales. La educación intercultural se ofrece como una oportunidad para reflexionar sobre lo que todos los seres humanos tienen en común, su naturaleza constitutiva y su dignidad de personas, y para brindar con ello un fundamento sólido a los nuevos desafíos educativos.

Para que se produzca un encuentro intercultural integrador es preciso que las culturas no se conciban como compartimentos estancos, sino como lecturas de la realidad abiertas siempre a una mejor comprensión de ésta y, por lo tanto, evaluables según su hondura y su adecuación a lo real; y de modo singular, por el grado en que hagan justicia al valor y dignidad del ser humano, ya que no todos los elementos de las culturas tienen el mismo valor.²

² "¿Se puede conceder el mismo valor (epistemológico) a las concepciones mágicas de ciertas culturas sobre la salud que a las científicas de otras sociedades? ¿Se ha de considerar equivalente (éticamente) la discriminación patente entre ambos sexos, propia de algunas culturas, a la firme voluntad de igualar los derechos de los hombre y las mujeres característica de otras? O, en otra dirección, ¿es igual de valioso el intenso sentimiento individualista generalizado en nuestras culturas occidentales que aquel otro más comunitario presente en otros grupos culturales? Dicho con otras palabras: la educación intercultural no sería coherente con su filosofía básica si en la práctica escolar quisiera incluir en el currículo el máximo



Referentes para la interculturalidad

Pero ello requiere necesariamente la superación de un romo relativismo cultural, hacen falta referentes “transculturales” o “metaculturales” de valor universal que puedan servir de criterio para un juicio sobre las aportaciones de las diferentes culturas. El enriquecimiento intercultural sólo es viable y constructivo en un ámbito de valores universalmente compartidos. Si no se admite la existencia de unos elementos éticos básicos, objetivamente dignos de respeto, es imposible la convivencia, porque de nada sirve estar de acuerdo en las formas y procedimientos si no se está de acuerdo en los principios y justificaciones que sostienen y orientan la vida en común. Se acabará por acudir, más tarde o más temprano, a alguna forma de violencia.

Una cultura no es una configuración o una visión de la vida y del mundo construida de modo cerrado y autosuficiente; no es tampoco un sistema de símbolos e interpretaciones de valor meramente *sintáctico*, sin referencia de significado a algo externo a ella misma. Toda cultura es un modelo de representación *de la realidad*. Es una imagen existencial, humana, cargada de significados y de sentido. Para medirla no basta con apreciar su coherencia sino también su elevación moral, estética, epistemológica; es preciso discernir lo que en ella se afirma y se niega del ser humano.

No sería justo enjuiciar una cultura concreta desde fuera de ella misma, utilizando criterios de valoración pertenecientes a otra cultura concreta. Pero sí es posible que una cultura acceda a aspectos de la realidad que sobrepasan lo particular y lo histórico para constituirse como verdadero o como legítimo porque acierta con lo real y con lo humano. Dicho de otro modo, a toda cultura, en la medida en que ofrece pretensiones de verdad, le es dado acceder a lo universal. Sus aportaciones válidas se convierten en un hallazgo, pasando a ser patrimonio de *todos* los seres humanos y no propiedad exclusiva de una concreta tradición o grupo de individuos.³ A lo largo de la historia, las distintas tradiciones culturales han hecho aportaciones diversas al caudal común de la sabiduría humana, accediendo al ámbito de los valores universales.

Por ello es perfectamente compatible sostener la validez universal de unos principios éticos y al mismo tiempo una legítima divergencia entre culturas, abiertas no obstante a una comprensión y a un acercamiento mutuo. Lo único que puede satisfacer esta doble exigencia es la búsqueda de la verdad acerca de lo humano y el respeto a la libertad de las conciencias que puedan vincularse a lo real, ya que no es posible un progreso auténtico sin el respeto del derecho originario de todo ser humano a conocer la verdad y a vivir de acuerdo con ella.

Las exigencias relativas a la dignidad de la persona humana y los derechos humanos fundamentales consiguientes configuran un orden de principios y valores morales de alcance universal que permiten mantener, por una parte, la propia identidad cultural, entendida como una lectura abierta de lo real y de lo humano, y por otra lo que es imprescindible para elevarse a una dimensión universal y a un espacio de convivencia regulado por el Derecho, aunque a menudo esto suponga gran esfuerzo. También son el referente idóneo que puede y debe marcar los límites a la tolerancia con respecto a las costumbres de unos y de otros.

de elementos culturales, con el simple argumento de que son valiosos porque son diferentes.” (*Generalitat de Catalunya*, pág. 16). Traducción nuestra.

³ En esto se diferencia la cultura de la ideología. Esta última no es una mera representación intelectual o racional acerca de la realidad y del mundo, sino un sistema de representaciones que buscan su autoimposición efectiva; brota, no de una búsqueda de la verdad, sino de una voluntad de poder. Entre las ideologías sólo cabe el conflicto, nunca el encuentro enriquecedor del diálogo y la búsqueda compartida de la verdad. Las ideologías son “condiciones de eficacia impuestas por el deseo de poder y, por ello, eficaces de suyo” (Volkman-Schluck, pág. 108)



No es acertado entender la interculturalidad como una exigencia de simetría a ultranza o como un sincretismo cultural, sin referentes comunes fundamentales -como los de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*-, o en donde, para aceptar las posturas culturales ajenas, es preciso renunciar a principios esenciales de la propia cultura, sin tener en cuenta si con ello se hace justicia al auténtico valor de las cosas y de lo humano.

La identidad humana, la fundamental

Se trata de suscitar la comprensión y el enriquecimiento mutuo mediante experiencias y aprendizajes basados en lo mejor de cada cultura, tomando como metro común la dignidad innegociable de toda persona humana. Por así decirlo, se trata de promover situaciones sociales y modos de comprensión *donde la identidad fundamental sea la humana*, y las demás características individuales y grupales -tanto las autóctonas como las foráneas- se atengan a las exigencias éticas derivadas de la dignidad personal y de los derechos humanos.

Justamente porque se fundamenta en esta dignidad inalienable, es posible el reconocimiento de una plena igualdad de derechos y deberes fundamentales para todos, con independencia de su origen, de su etnia y de su situación económica. En este marco se hace posible el respeto a la diferencia bajo el compromiso de construir una sociedad abierta y fundada sobre los derechos fundamentales de toda persona humana.

La educación intercultural, en consecuencia, se planteará como objetivo primero el reconocimiento y aprecio de la dignidad personal y de sus exigencias universales y concretas, de la libertad de conciencia, de la solidaridad y el respeto mutuo y de la corresponsabilidad de las distintas comunidades

Es preciso para ello que los ciudadanos que acogen y los que llegan como inmigrantes, se abran, conozcan y disciernen las convicciones, usos y mentalidad de *los otros*.

La respuesta de la escuela intercultural

La escuela intercultural se sitúa en el seno de una sociedad plural, fomenta una cultura de la paz, un modo de ver a las personas, las cosas y los acontecimientos que busca afrontar y resolver los conflictos y las diferencias por medio de la participación y la negociación, ayudando a cada uno a ponerse en el lugar de los otros y detectando la raíz de esos conflictos para abordarlos desde ella y para evitarlos si es posible. Este modelo de escuela ha de plantearse entre otros principios y finalidades:

- *Cultivar actitudes positivas*: eliminación de prejuicios, respetar formas diferentes de entender la vida, empatía...
- *Cuidar y mejorar el autoconcepto* personal, cultural y académico de los alumnos, especialmente de los foráneos: acoger y aceptar a todos de forma incondicional como personas, favorecer su seguridad socioafectiva, resaltar los puntos fuertes de la personalidad de los alumnos procedentes de otras tradiciones y culturas, estimular la participación de todos los alumnos evitando la marginación, introducir en el currículo y las actividades del centro aspectos de las tradiciones foráneas...
- *Facilitar y potenciar la convivencia y la cooperación* entre los alumnos de diferentes culturas: estimular aprendizajes y juegos cooperativos, potenciar el contacto amistoso, facilitar la resolución positiva de conflictos...
- *Fomentar la igualdad de oportunidades en el acceso al currículo y en su desarrollo*: fomentar el aprendizaje significativo partiendo de centros de interés compartidos, evaluar



de manera diferenciada, manifestar expectativas positivas acerca de las posibilidades y competencias del alumnado...

- *Estimular la participación y el compromiso de toda la comunidad educativa* en el desarrollo de una educación integradora: instando a las familias a que colaboren en actividades y actitudes favorables a la integración de los alumnos inmigrantes y de sus familias, desarrollando planes de acogida y asumiendo tareas de apoyo complementarias, colaborando en la eliminación de estereotipos discriminadores...

En última instancia, la interculturalidad ha de consolidarse como un modelo capaz de fundar la voluntad de aceptación recíproca entre miembros de diferentes culturas, haciendo posible una convivencia enriquecedora y un desarrollo humano integral, y promoviendo una cultura de la paz y la corresponsabilidad.

Pero fundar este modelo de convivencia requiere aprender a ver en los otros el rostro de la persona humana. Importa el valor inmediato y tangible de las personas concretas. De cada una. La educación intercultural que quiera ser verdadera educación y no mera ideología ha de fundarse sobre la conciencia de que cada persona es importante.

Bibliografía citada:

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, *Educació intercultural. Orientacions per al desplegament del currículum*. Barcelona. Servei de Difusió i Publicacions, 1996.

VOLKMANN-SCHLUCK, K.H., *Introducción al pensamiento filosófico*. Madrid, Gredos, 1967.



FORO

LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL EN NAVARRA

Pedro Olangua Baquedano, Director del Servicio de Atención a la Diversidad, Multiculturalidad e Inmigración

Como en otras Comunidades Autónomas, la inmigración y la globalización están irrumpiendo con fuerza en Navarra. Las ciudades y los pueblos han cambiado y nuestros vecinos pertenecen a culturas, etnias y religiones diferentes. Se piensa que los que llegan deben hacer un esfuerzo unidireccional de asimilación hacia nuestra cultura: "que se adapten y se integren ellos". Pero la multiculturalidad es un reto social que nos implica a todos.

También el escenario educativo se ha visto modificado con la escolarización de alumnos de otros países, con lenguas, culturas, comportamientos y valores diferentes. Hoy los centros educativos son multiculturales, heterogéneos, donde ha crecido la diversidad del alumnado y se nos plantea el reto de su "integración educativa". Paulatinamente se van superando etapas con actuaciones y planteamientos conceptuales cada vez más inclusivos. Al principio, aparecen temores y se piensa que la "solución" tiene que venir de fuera: "Que vengan profesores para enseñar el español y para impartir el refuerzo". La experiencia confirma que la barrera principal del idioma se supera pronto y que los retrasos curriculares precisan intervenciones más normalizadas en los ciclos inferiores y mayor dedicación en los ciclos superiores. Por ello, los recursos ordinarios que se van aplicando a estos alumnos y los centros contemplan, dentro del Plan de Atención a la Diversidad la educación de "todos los alumnos" en el conocimiento de las diferentes culturas, con los valores y comportamientos que conllevan, para aprender a convivir y a construir una sociedad nueva, donde prevalezca el respeto y apoyo a cada individuo, con sus diferencias personales y sociales. Pasar de una sociedad multicultural a la construcción de una sociedad intercultural es tarea compleja que compete a la escuela, a las Administraciones y a la Sociedad.

Datos de alumnado extranjero en Navarra: la escolarización ha sido creciente en estos cinco últimos cursos: en 2000/01 eran el 2,3% de la población navarra de enseñanzas no universitarias y en 2004/05 son el 8,7%. Se ha producido cierta contención en el curso 2004-05 y para el 2005-06 se da la misma previsión. La enseñanza pública escolariza el 80 % y la concertada el 20 %. El 98,6% está en los modelos G/A. Pamplona y su comarca atienden al 52,28%, Tudela al 18,73%, Marcilla al 8,07%, Estella al 6,23% y Tafalla al 4,32%. Los Iberoamericanos conforman el 67,36%.

El Departamento de Educación ha ordenado la atención educativa a la diversidad cultural mediante la Orden Foral 253/2004, de 16 de septiembre que recoge los siguientes aspectos:

1. **La atención educativa se enmarca en los principios** de integración, normalización, inclusión, atención personalizada y contextualización en cada centro. Dentro de la atención a la diversidad, esta pluralidad ya habitual debe ser progresivamente asumida con criterios de normalización y no de especialización. Para ello, es preciso activar de manera prioritaria las medidas de atención ordinarias y sólo después ha de considerarse la intervención de otros apoyos.
2. **Las necesidades educativas inmediatas en este ámbito** son la enseñanza del español, el refuerzo curricular y la acogida e integración del alumnado. Los centros desarrollan programas específicos para cubrir estas necesidades y para una educación intercultural, que se recogen en el Plan de Atención a la Diversidad y en el Plan de Acogida al alumnado nuevo. El tutor es el agente principal para la valoración de estas necesidades y para el desarrollo de los programas de refuerzo y enseñanza del español.



3. Medidas educativas en las distintas etapas

Para propiciar la escolarización del alumno extranjero en todos los centros se establecen dos medidas: la *reserva de dos plazas* en los grupos de Infantil y 1º de ESO en centros sostenidos con fondos públicos y la *constitución de 11 Comisiones Locales de Escolarización* para asesorar, informar y facilitar el proceso de escolarización a las familias del alumnado extranjero y ofertarles una propuesta de escolarización en un centro, respetando el derecho de los padres a la libre elección.

Incorporación del alumnado al centro educativo: Los centros elaboran su Plan de Atención a la Diversidad y su Programa de Acogida para la recepción, valoración y organización de la respuesta educativa del nuevo alumno.

Educación Infantil: Los alumnos se incorporan en un proceso de inmersión y atención normalizada. Se subraya la función del tutor a quien corresponde abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje y de integración de este alumnado y aplicar, en su caso, las medidas de atención a la diversidad.

Educación Primaria: *En el primer ciclo* se da la misma atención que en Infantil. Tras la evaluación inicial, el alumno con desfase de un curso escolar se adscribe a un nivel inferior en un año al que le corresponde por edad. Si el desfase es de dos cursos, además de la medida anterior, se le provee de apoyos según sus necesidades. *En los ciclos segundo y tercero* los tutores, en las horas de atención a la diversidad, desarrollan programas de aprendizaje de español y de refuerzo. Es necesario utilizar la posibilidad de permanecer un curso más en esta etapa y que esta medida se aplique en los ciclos inferiores por ser estos fundamentadores de los aprendizajes posteriores.

Recursos complementarios

- Se ha dotado a 35 centros públicos y concertados de 49 profesores generalistas para apoyar a los tutores en el desarrollo de los programas de refuerzo y enseñanza de español, acompañadas de formación, materiales didácticos y asesoramiento.
- A 12 centros públicos y 2 concertados que presentan especial necesidad asociada a la diversidad cultural, con un nivel alto de retrasos curriculares, con desconocimiento del español o con dificultades de adaptación social se les ha dotado de otro profesor más para reforzar los programas mencionados.

Educación Secundaria Obligatoria

- Los centros han de aplicar, en primera instancia, los recursos y medidas ordinarias, curriculares y organizativas (refuerzos, agrupamientos A/B, repeticiones) de atención a la diversidad, priorizando la atención al alumnado extranjero y en situación sociocultural desfavorecida. Para mayores de 15 años y con notables desfases curriculares existen medidas específicas: Grupos C, UCA, Diversificación Curricular y profesorado de ámbito.
- Recursos complementarios: Se ha dotado a 2 Institutos de Educación Secundaria públicos con especial necesidad de 3 profesores en apoyo a la diversidad cultural. Se debe destacar el *Programa de Inmersión Lingüística* para el aprendizaje intensivo del español, el conocimiento de la *cultura de acogida*, la integración, refuerzos curriculares y apoyo a las familias. Estas aulas se ubican en 9 centros públicos zonales y 2 concertados. En Pamplona y Tudela las aulas se establecen en centros a los que acuden alumnos de otros centros durante tres días alternos de la semana, a lo largo de un cuatrimestre, prorrogable en su caso. La mitad de la jornada la imparte un profesor del ámbito sociolingüístico y la otra mitad un profesor del ámbito científico. Los otros dos días los alumnos acuden a su



centro de origen. Se dota al profesorado de materiales didácticos, asesoramiento, y formación. Además, en el IES "Huarte" existe un Aula para alumnado inmigrante mayor de 14 años y con deficiente escolarización previa.

4. Otras ayudas a destacables:

- Partidas presupuestarias para elaboración de materiales, estudios y experiencias; adquisición y difusión de materiales didácticos; convocatorias a centros públicos y concertados para elaboración de proyectos y materiales que promuevan la educación intercultural; ayudas a centros públicos y concertados para libros, material escolar, ropa de Educación Física, salidas... ; ayudas a centros concertados para profesorado de apoyo a la diversidad cultural.
- Publicaciones: Plan de Atención a Diversidad, Programa de Acogida, Guía informativa para padres, Evaluación inicial en los distintos cursos de Primaria y Secundaria, La Enseñanza del Español como segunda lengua. Plan de Formación del profesorado. Programas de apoyo al alumnado gitano con Secretariado Diocesano Gitano y Ayuntamiento de Pamplona. Asesoramiento a centros. Programas de Cultura portuguesa (4 centros) y escolarización de Hijos de Temporeros (11 centros). Elaboración del Censo anual.

Novedad para el curso 05-06: Programa experimental de Acompañamiento Extraescolar. Se inicia en diez colegios públicos de primaria, para apoyo a alumnos del 3º ciclo que, al terminar la jornada escolar, no disponen de un entorno familiar que facilite el estudio. Participan el MEC o la CAN. **Programa experimental para aminorar el absentismo o el abandono escolar en Secundaria.** Se inicia en dos IES, con actuaciones en los centros de origen del alumnado, con las familias y en los institutos para apoyo y refuerzo al alumnado en riesgo de abandono escolar. Participa el MEC.



LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA ANTE EL RETO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

M^a Pilar Martínez de Eulate Salvatierra, Orientadora Escolar del Colegio de ESO "Mater Dei-Puy-Andéraz" y de Bachillerato "Ntra. Sra. del Puy de Estella".

Como orientadora escolar siento cierta inquietud profesional ante el reto que comporta "nuestra diversidad" de alumnos, entendida la diversidad como un factor de clasificación en función de caracteres étnicos y culturales claramente diferenciadores y consecuencia necesaria del flujo migratorio. En este artículo me centraré en aquellos jóvenes que han recalado en nuestra comunidad en el último lustro, procedentes de otros países sin por ello olvidar que el fenómeno migratorio tiene una dimensión social global y como tal debiera ser abordado.

La primera e importante labor que nos toca llevar a cabo en los Centros educativos es realizar "planes de acogida", tanto dirigidos a los adolescentes como a sus familias. El objetivo que perseguimos es un "buen entendimiento" entre educadores y los alumnos objeto de acogida. Nos encontramos ante situaciones muy diversas que requieren soluciones individualizadas. Las dificultades, cuando no barreras, idiomáticas constituyen una de las primeras y básicas cuestiones objeto de atención. En el orden de prioridades, este será el primer escollo que hay que salvar. El origen de los alumnos coincide lógicamente con los datos que presentan las estadísticas oficiales. En nuestra zona y por este orden, predominan los ecuatorianos, colombianos, magrebíes, rusos, moldavos, rumanos etc.

En aquellas ocasiones que nuestra diversidad de alumnos lo permite podemos disponer de la ayuda de otros alumnos-traductores, que nos facilitan el primer contacto, en otros casos utilizamos las guías editadas en varios idiomas que nos han hecho llegar nuestros compañeros del departamento de Multiculturalidad y en otras ocasiones la mímica nos saca de algunos apuros de forma ocasional.

En esta primera labor es preciso siempre ponerse en el lugar del otro, es una buena táctica que se utiliza en la resolución de conflictos, que es aplicable a muchas situaciones y que implica un mayor acercamiento al alumno y a sus circunstancias familiares

Sabemos lo complicado que es situarse ante familias que dejan atrás un pasado y se enfrentan a un futuro incierto. Y no olvidemos que cuando llegan a España están priorizando sus necesidades más básicas. La primera es resolver sus carencias económicas, conseguir un empleo estable y en definitiva luchar por su supervivencia. Después se enfrentarán a su adaptación a nuestra sociedad, nuestras instituciones públicas, costumbres y peculiaridades, y finalmente, una vez superadas las anteriores dificultades, estarán en situación de afrontar la educación escolar de sus hijos, el acercamiento social de estos con los compañeros de su nuevo Colegio etc.

En nuestra tarea diaria de orientación escolar es fundamental contactar con los alumnos inmigrantes, seguir su evolución día a día, procurando el encuentro y coordinación con sus familias, aunque esta tarea dependa en no pocas ocasiones más de nuestra propia iniciativa que de las inquietudes que ellos nos planteen.

Para ayudarles de manera óptima hemos de partir de una evaluación inicial que nos sitúe en los conocimientos curriculares de partida. Se precisa la coordinación de los distintos profesionales, desde el profesor-tutor, el orientador y en algunos casos deberemos contar con el apoyo de los Servicios Sociales de Base o los equipos de Infancia y por supuesto con la colaboración familiar.

Si analizamos los índices de alumnado inmigrante, en el presente curso se han situado en torno al 8% del total de alumnos de Secundaria y alrededor del 12% en el alumnado de Infantil



y Primaria. Este porcentaje tiene una doble valoración, por un lado podemos sentirnos satisfechos porque nuestros ratios han aumentado y esto contribuye a dar estabilidad a los centros. En el mismo sentido la mezcla de culturas y la diversidad social del alumnado es enriquecedora para el conjunto y nos ayuda a intercambiar, a convivir, a aprender a respetar y en definitiva a hacer de la tolerancia un ejercicio cotidiano que garantice en el futuro una sociedad abierta, receptiva y plural. En el otro lado de la balanza, menos positivo, situamos los niveles curriculares que acompañan a estos alumnos inmigrantes. En la mayoría de los casos por debajo de sus edades cronológicas y de los grados que les corresponde cursar. Por tanto esta situación requiere un despliegue de medios humanos y profesionales que con frecuencia y con los cursos ya empezados, rompe nuestro programa y planificación y nos obliga a volver a reestructurar nuestra organización escolar.

En la zona de Estella, concretamente en Ayegui y Estella, estamos trabajando con disposición y me atrevería a decir que con eficacia en las Comisiones de Escolarización que entraron en vigor en el curso escolar 2004-2005, y que siguen funcionando a lo largo del presente curso. He de señalar que la Comisión se formó por iniciativa de los Centros públicos y Concertados de Educación Primaria y Secundaria, con anterioridad a esta fecha, concretamente en enero de 2002. Ante la llegada masiva de inmigrantes nos vimos desbordados y comprometidos a realizar un reparto de alumnos lo mas equitativo posible entre los centros escolares. Para ello se trazaron unos criterios que hemos cumplido fielmente hasta que hemos tenido serias dificultades para escolarizar a estos alumnos por saturación de las aulas.

Las previsiones generales y las peculiaridades endógenas de nuestro entorno nos hacían creer que esta situación tendería a estabilizarse pero el tiempo nos ha demostrado que debido fundamentalmente a los reagrupamientos familiares, se han desbordado las previsiones y por consiguiente el número de alumnos que han llegado a nuestra Comisión ha planteado serios problemas de redistribución.

En esta labor integradora que forjamos día a día en nuestros Centros escolares nos enfrentamos a una problemática muy diversa. Con harta frecuencia, las prioridades de estos alumnos no siempre son las propiamente escolares. Este problema se agudiza en los alumnos de Secundaria que se van aproximando a la edad de acceder al mundo laboral. No cabe duda de que cuanto menor es la edad del alumno mas fácil es conseguir la integración y la equiparación de aprendizajes. Las variables que deberemos abordar son menos y la eficacia de los métodos y su protocolización tendrán una eficacia mucho mayor.

Una visión global del Plan de integración no puede limitarse al aspecto escolar porque ésta, con ser básica y con frecuencia premonitoria, no garantiza la integración social de estos jóvenes. En el transcurrir de estos años hemos observado que cuando el número de alumnos inmigrantes era menor, tardaban en iniciar la relación con los chicos locales pero llegaban a integrarse. Cuando la afluencia ha sido "masiva" la tendencia es a formar contingentes impermeables y a buscar menos la relación con los demás alumnos.

Las perspectivas son halagüeñas siempre que el número de alumnos inmigrantes sea parejo a la capacidad de socialización que tiene nuestra pequeña sociedad rural. En los centros escolares el rol que nos corresponde desempeñar, no es otro que trabajar desde las tutorías y desde las aulas ayudando a los inmigrantes y a los alumnos autóctonos a aprender a convivir, a respetar y a fomentar la integración.

Desde los temas transversales aplicables a todas las materias de cada curso, es importante que trabajemos el aprendizaje y desarrollo de los valores humanos, el respeto al otro, la tolerancia hacia la diversidad cultural, social o racial, la participación activa y comprometida con la integración de los niños emigrantes.



Se fomenta la mejora de relaciones con la implicación familiar en la comunidad escolar, con el aprendizaje del idioma castellano, con la participación en las actividades extraescolares, con la inclusión en las excursiones y actividades de convivencia y sobre todo con la “tolerancia cero” al trato discriminatorio, humillante o despectivo para con los alumnos foráneos.

Mucha e importante es la tarea que nos compete a los educadores en materia de inmigración, hemos de ser generosos, abiertos y comprensivos con las necesidades y carencias de estos jóvenes que forman parte de nuestra sociedad y que se enfrentan a dificultades añadidas con menos recursos que los alumnos autóctonos.



EL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Ana Martínez Mongay, Profesora de Lengua castellana y Literatura del IES Alhama de Corella.

1. ¿Un reto de futuro o un problema de difícil solución?

La escolarización obligatoria de todos los alumnos hasta los 16 años plantea, entre otros, el reto de la atención a la diversidad cultural en nuestro sistema educativo. La enseñanza de la segunda lengua, en este caso, el español, constituye una más de las medidas de atención a la diversidad que los centros deben desarrollar para enfrentarse a este reto.

A la hora de tomar una serie de decisiones que afectan al Proyecto Educativo de Centro, es necesario que todos los profesores, y no sólo los que van a impartir español a estos alumnos, tengan en cuenta una serie de consideraciones que tienen que ver con la enseñanza de la lengua, con las relaciones entre los alumnos inmigrantes y la lengua que aprenden y con la lengua como instrumento de aprendizaje en el contexto escolar.

La primera de estas consideraciones se refiere al conjunto de causas o razones por las que la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas ha recibido una atención especial en el campo de la didáctica en los últimos años:

- El crecimiento económico y la democracia han propiciado un auge de los intercambios culturales y comerciales que implica un interés mayor por el aprendizaje de idiomas.
- El reconocimiento de las lenguas que coexisten y que conviven en las distintas autonomías ha favorecido el plurilingüismo y la reflexión acerca de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de varias lenguas en contacto en el contexto escolar.
- Las migraciones de poblaciones con lenguas distintas cuya atención requiere un cambio en las estructuras sociales y, dentro de ellas, en las educativas.
- Los estudios de psicología cognitiva que demuestran que las lenguas son instrumentos para adquirir conocimientos, resolver problemas y procesar la información.

En segundo lugar, como cuestiones previas que debe plantearse un centro en el proceso de acogida, se encuentran todos aquellos prejuicios que es necesario desterrar, ya que nos impiden avanzar en la solución de los problemas derivados de la llegada de alumnos inmigrantes que hablan otras lenguas. Se trata de cuestiones como la representación que de las distintas lenguas tienen los hablantes, en este caso, los profesores y los alumnos del centro. En la mente de todos, de forma implícita, se encuentran profundamente alojadas ideas como “hay lenguas de primera y lenguas de segunda”, “el plurilingüismo tiene un gran valor si las lenguas que se hablan cuentan con un gran prestigio social”, etc.

A estas ideas subyace la constatación de un fenómeno social: las lenguas no son realmente el problema, sino que la situación socioeconómica de los hablantes, en este caso, de los alumnos inmigrantes, es la que determina nuestras ideas sobre las lenguas que éstos hablan y sobre la lengua que tienen que aprender. En este sentido, como equipo directivo, claustro de profesores y comunidad educativa en general es necesario plantear una perspectiva positiva que tenga en cuenta los siguientes aspectos:

- Las actitudes y representaciones que los hablantes poseen de las lenguas pueden cambiar radicalmente para favorecer unos usos lingüísticos u otros.
- La escuela tiene la obligación de adaptarse a los distintos contextos y buscar las mejores estrategias al servicio del alumnado, que cada vez es más heterogéneo.
- Debemos inculcar en los alumnos actitudes positivas hacia las diferentes lenguas.



- Los centros deben garantizar un modelo de acogida y sensibilizar a toda la población escolar, padres y profesores incluidos, hacia las lenguas de la inmigración.

Para terminar, es importante recordar nuestras propias limitaciones lingüísticas, cómo han sido nuestras experiencias en el aprendizaje de otras lenguas, y así podremos ponernos en el lugar de estos alumnos. Es normal que al no conocer nuestro idioma, tengan más dificultades, independientemente de sus capacidades y nivel de escolarización en su lengua; aparentemente no saben nada, aunque realmente tengan muchos conocimientos previos que es necesario activar en la enseñanza e incorporar, así, la perspectiva intercultural en los Proyectos Educativos de Centro.

2. Formación del profesorado:

Sin lugar a duda, este reto no se podría llevar a cabo sin contar con la formación del profesorado en Español como Segunda Lengua. Al principio se barajó la posibilidad de formar sólo a profesores de idiomas como expertos en este tipo de aprendizaje. Sin embargo, poco a poco, se vio que el problema afectaba a todos los profesores y que, más que tratarse de una lengua extranjera, se trataba de una lengua de instrucción o lengua vehicular, con lo que el uso de la misma se acercaba bastante a la lengua que los alumnos nativos empleaban en el contexto escolar. Por tanto, sin dejar de lado la importancia de la misma como lengua de socialización, se vio la necesidad de intensificar la enseñanza de la lengua como lengua de contenidos. Por eso se pensó en formar también a los profesores de lengua castellana y literatura y a los profesores de todas las etapas y áreas. No se trata sólo de una lengua de comunicación, sino fundamentalmente de instrucción o lengua a través de contenidos.

Esta idea resultó decisiva a la hora de diseñar actividades para la formación del profesorado y de aconsejar algunas medidas en cuanto a la organización escolar en los centros. Por un lado, se necesitaba profundizar en una didáctica para la enseñanza del idioma que supusiera una evolución y por otro lado, todas las medidas de tratamiento de la lengua que se llevaran a cabo en los centros sólo tendrían sentido si se tomaban como parte del Plan de Atención a la Diversidad, y dentro de éste, del Plan de Acogida que los centros tendrían que modificar para hacerlo extensivo a este nuevo alumnado.

Así pues, en un primer momento, se tomó la iniciativa de realizar una formación intensiva y general para conocer materiales, acercarse a la problemática concreta en cuanto a la atención a la diversidad de estos alumnos y trabajar de una determinada manera dentro del llamado *enfoque comunicativo*. En ese momento, ya se vio la necesidad de que fueran los profesores especialistas en idiomas y en lenguas maternas los que se encargaran de impartir clases de apoyo lingüístico a estos alumnos, por ser los más preparados, aconsejándose a los centros que estas clases se impartieran en Primaria y en Secundaria, con un mínimo de diez horas semanales. Sin embargo, pronto se demostró que esta formación interesaba igualmente al profesorado de otras áreas, ya que a todos compete la enseñanza a estos alumnos y todos se verán implicados más tarde o más temprano en la atención al alumnado inmigrante.

La experiencia del Instituto Sancho El Mayor de Tafalla, que se describe en esta revista, muestra un desarrollo posterior de este planteamiento que dio muy buenos resultados. Aparte de la atención a la enseñanza de la lengua con más horas en el aula de tratamiento intensivo de la lengua, los profesores implicados trabajaban con los alumnos, contenidos propios de otras áreas de conocimiento de manera sencilla, pero con una programación sólida que les permitía adquirir dichos conocimientos y la lengua de instrucción al mismo tiempo, concediendo menos tiempo a los temas o actividades que se centraban sólo en ejercicios, juegos comunicativos y situaciones estereotipadas de los manuales al uso. Los periódicos, las revistas, los folletos, los libros de texto de las distintas áreas, los formularios y los documentos propios del día a día del centro... en definitiva, los textos reales, fueron los materiales básicos utilizados por este equipo de profesores. La flexibilidad del aula en el propio centro propició el



que varios alumnos pudieran incorporarse al grupo ordinario en el mismo curso e incluso obtener calificaciones iguales o mejores que las de sus compañeros.

En la actualidad, el número de profesores formados en este tema supera la cifra de 400 y afecta a todas las etapas educativas. Las modalidades de formación han ido evolucionando y diversificándose igualmente. De los cursos de carácter general, con una gran cantidad de información, se derivó a seminarios en los que los propios profesores diseñaban sus materiales y los ponían a disposición de otros compañeros

(<http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/el2.php>). En este momento contamos con una modalidad que combina ambos: un paquete formativo de gran alcance y la práctica por parte de los docentes que se inscriben en la actividad. Se trata de un curso on-line que además tiene la ventaja de la comodidad que supone hacerlo en casa, aunque se cuenta con dos sesiones presenciales y el apoyo constante de los tutores.

3. Conclusiones:

El camino emprendido ya hace algunos años ha dado sus frutos, tanto en el campo de las publicaciones como en el del profesorado formado en el tema. Tras estudiar las experiencias en otros países y en otras comunidades autónomas, se han desarrollado programas fruto del trabajo en contacto con la propia realidad, con nuestro contexto educativo y social, y con el de los alumnos inmigrantes que nos acompañan en este nuevo escenario. Sin embargo, resulta imprescindible que todos, administración, profesores, padres y alumnos, seamos conscientes de cuán importante es este reto, y de la trascendencia histórica y social que tendrán en el futuro las medidas de atención a la diversidad que se tomen con estos alumnos en cuanto a la enseñanza del español.



EL CENTRO EDUCATIVO, EN RESPUESTA A LA DIVERSIDAD CULTURAL

Jesús de Miguel Rodríguez, Director del I.E.S. "Julio Caro Baroja" de Pamplona.

No voy a comentar las teorías sobre atención educativa a los inmigrantes, ni voy a exponer alguna nueva. Escribo como experto, en el mejor sentido de la palabra, es decir, con una larga experiencia en la tarea educativa de inmigrantes y minorías desfavorecidas socio-culturalmente. No es una característica que se pueda encontrar fácilmente si tenemos en cuenta que muy pocos Institutos de Enseñanza Secundaria y casi ningún centro concertado y privado tienen tanta práctica multicultural como en mi caso.

La "receta" que les propongo, con unos resultados comprobados, vale para todos los centros educativos navarros, cosa distinta es que se ofrezca a los inmigrantes.

Requisitos previos y pasos imprescindibles:

A.- Demanda.

Los padres de los alumnos inmigrantes piden que el Instituto proporcione a sus hijos las herramientas prácticas, culturales y psico-sociales necesarias para que éstos puedan acceder al mundo laboral y puedan relacionarse y convivir en la sociedad a la que han llegado. No les gusta vivir marginados y saben que si no hay solución educativa tienen un grave peligro de encontrarse con un problema punitivo.

B.- Modelo educativo.

Sabiendo que para estos adolescentes inmigrantes el Instituto se convierte en su única oportunidad, tenemos como función principal la obligación de combatir el fracaso escolar y personal a través de un modelo integrador: Debemos enseñar, educar e integrar con certificado de garantía: Donde mejor crecen y se educan los adolescentes, inmigrantes y nativos, es en un ambiente de afectividad positiva y con una exigencia razonable y firme. La permisividad, para estos chicos tan necesitados de criterios claros, resulta un fracaso. El inmigrante que no tiene unas orientaciones claras y una exigencia firme desde el principio queda marginado.

C.- Oferta.

Centros con oferta educativa adecuada. De hecho, los inmigrantes, como grupo significativo, acuden a unos pocos centros de enseñanza. Exigencia: que ellos puedan acudir a cualquiera de los centros y que éstos estén dispuestos a proporcionar la "receta" educativa adecuada, es decir, reparto equitativo. Pero este reparto, si no va acompañado de otras medidas, no soluciona el problema. Supongamos que a un restaurante le llegan cien raciones de pollo contaminadas por salmonelosis. Es un desastre para cien de sus comensales y para la imagen del restaurante. Si esas cien raciones hubieran estado repartidas entre otros tantos restaurantes, éstos, posiblemente, no habrían perdido su prestigio, aunque el número de contagiados sería el mismo. Antes todos los de un restaurante y ahora de varios, siempre cien. No es mucho consuelo. Solución: un plan de higiene que evite la contaminación. Todos los manipuladores de los pollos desde la granja, matadero, cocineros,...han de cumplir con las normas de higiene.



D.- Implicación social.

Previo al reparto equitativo es necesario un Plan global socio-político-educativo en valores. Incluso con ese plan no será fácil abordar el tema, sin él imposible. Es cuestión de valores.

Una consideración: Por cierto, ¿Por qué usted no lleva a sus hijos a un centro donde existe un alto porcentaje de inmigrantes o de minorías? ¿No minusvalora la función y trabajo del profesor? ¿Es o no es cuestión de valores? Entre si galgos o podencos ¿los responsables políticos no deberían dar a esos centros la consideración de Centros de atención educativa preferente con la aportación de recursos humanos y materiales extraordinarios? Por ejemplo, la presencia de un Trabajador social (Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad) que controle el absentismo, contacte con las familias...

E.- Plan de Acogida.

1. Cuando la familia y el alumno acuden al Instituto, el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad se entrevista con ellos y recoge datos relevantes de su escolarización y situación socio-familiar y les informa básicamente del sistema educativo, de la oferta del centro, de las posibles ayudas económicas... Esta primera entrevista tiene como objetivo principal transmitir seguridad y apoyo, no debe convertirse en un mero formulario burocrático.
2. El Orientador, coordinado con los Departamentos didácticos de lengua y matemáticas, realiza una evaluación psicopedagógica que comprende la aplicación de pruebas relacionadas con las aptitudes intelectuales (pruebas no verbales), conocimiento del español y competencia curricular. Esta evaluación de competencias sirve para incorporar provisionalmente al inmigrante a un grupo de referencia.
3. Transcurrido un tiempo, se valora nuevamente la situación del alumno y se determina oficialmente curso, grupo y medidas de Atención a la Diversidad. Al aplicar estas medidas hay que tener en cuenta que estos alumnos, en principio, no tienen dificultades de aprendizaje similares a los alumnos de apoyo o desdoble del centro. Sus carencias son debidas a diferencias culturales entre su país de origen y el nuestro por lo que la intervención y expectativas con ellos debe ser diferente.

Tendremos dos grandes grupos: Inmigrante de habla hispana e Inmigrante de habla no hispana. Ambos con la misma subdivisión: unos, buena alfabetización y altas expectativas y otros, mala escolarización y bajas expectativas.

En definitiva, el Instituto debe solucionar las siguientes necesidades:

- Mediación familia/Instituto.
- Evaluación individual de competencia curricular.
- Valoración de intereses y expectativas tanto del alumno como de la familia.
- Adquisición de estrategias para favorecer el acceso del alumno al currículo ordinario (lenguaje instruccional, claves culturales, aprendizajes concretos...).
- Español para alumnado que desconoce el idioma.



F.- Programa de español para extranjeros.

El instrumento más eficaz e imprescindible para la integración de los inmigrantes es el pleno conocimiento del idioma del país de acogida, no sólo las “destrezas comunicativas”. Un pobre conocimiento del idioma conduce al inmigrante a la marginalidad. En los centros con un elevado número de inmigrantes debe existir un programa de español para extranjeros que se incorporan y desconocen el idioma o para aquellos que, llevando algún tiempo en Navarra, presenten fuertes deficiencias. El programa será transitorio, hasta que alcancen un dominio suficiente del español, fuera del aula, durante las horas en las que los nativos aprenden las funciones del lenguaje etc., pues para ellos es más vital, al menos al principio, el lenguaje comunicativo y, además, no entorpecen el progreso del grupo en el aula, amplio, durante el horario de materias conceptuales, impartido por profesorado de lengua española formado en metodología para enseñarlo como segunda lengua, con material que tenga en cuenta la edad de los destinatarios para evitar hacer el ridículo en el aula. Este programa no es un fin en sí mismo, servirá para la integración del inmigrante y para posibilitar el rendimiento en el resto de áreas y materias.

Nunca un inmigrante debe salir del Instituto a otro centro para ningún programa, no adquiere más conocimientos y acaba desintegrado socioafectivamente.

G.- Condimentos.

El alumno inmigrante recibirá, dentro de un modelo integrador, los contenidos que aparecen en la variada oferta educativa navarra, específicamente adaptados a su situación particular, desde necesidades educativas especiales (NEE) hasta el camino que lleva al premio extraordinario de bachillerato, pasando por desdobles, opción C, itinerarios, etc.

Pero, si no cumplimos con los requisitos previos, tendremos un grave problema social de marginación.

Esta es mi "receta" no menos sucinta que las que aparecen en los manuales de cocina. El secreto de su eficacia, no lo conoce casi ni el cocinero.

¿En nuestro centro, dejamos contentos a todos? Dicen, no lo sé, que sólo San Pedro, una vez que han pasado la puerta, tiene a todos encantados.

Nota: Si alguien, con práctica multicultural, se molestara en refutar mi teoría me sentiría muy honrado y satisfecho.



AULA DE INTENSIFICACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL IES “SANCHO III, EL MAYOR” DE TAFALLA.

Juan Antonio Andión Gastón, Director del I.E.S. “Sancho III El Mayor” de Tafalla.

Aunque en nuestras aulas siempre ha existido diversidad en el alumnado (alumnos con distinto nivel de competencia curricular, con distintas motivaciones e intereses, con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, procedentes de distintos ambientes y contextos socioculturales, ...), el fenómeno migratorio producido en los últimos años, además de cambiar la fisonomía de nuestras ciudades, ha alterado la situación de nuestros Centros aumentando, cuantitativa y cualitativamente, esa diversidad.

Hace cinco o seis años era algo extraordinario contar en nuestras aulas con la presencia de alumnado extranjero, y más todavía con alumnado con desconocimiento del español; sin embargo, esta presencia es hoy un hecho habitual que no coge a casi nadie por sorpresa.

Esto ha motivado que se hayan tenido que buscar fórmulas para dar respuesta a las necesidades educativas de este grupo para el que el aprendizaje de la lengua española es su prioridad educativa.

El conocimiento y manejo del español, tanto de forma oral como escrita, es la primera necesidad que presenta este alumnado, pensando tanto en su integración en los ámbitos social y escolar, como en su acceso al aprendizaje de las diferentes áreas y materias.

Por ello, y con el objetivo esencial de atender a las necesidades lingüísticas y socioculturales de los alumnos inmigrantes de nuestros Centros, se han creado las denominadas “Aulas de Intensificación Lingüística” con las siguientes finalidades básicas:

- conseguir que los alumnos alcancen la competencia básica para poder comunicarse con sus compañeros y para poder acceder al currículum en el aula ordinaria
- conseguir que conozcan los principales aspectos culturales y sociales del medio en que se desenvuelven cotidianamente.

Es preciso mencionar, también, que estas aulas, concebidas pensando en dar una respuesta a una nueva diversidad, son en sí mismas heterogéneas. Todos los alumnos que las integran tienen una misma necesidad, el aprendizaje del español; sin embargo, al igual que en cualquier otro grupo de alumnos, dentro del aula existen marcadas diferencias. Dentro de estas aulas existe al menos la misma diversidad que en el resto de grupos de alumnos, existe diversidad en cuanto a formación previa, a capacidades, a actitudes de respeto a otras culturas,... Es preciso considerar, pues, la existencia de diversidad dentro de la diversidad. Como muestra de ello pueden considerarse los siguientes aspectos:

- diversidad del origen de los alumnos lo que origina la existencia de variedad de lenguas maternas y de culturas
- diferencias de actitud de los alumnos y sus familias con respecto a la lengua y cultura propias y de acogida
- distinto nivel de dominio del español
- distintos estilos de aprendizaje
- distinta motivación hacia el aprendizaje
- distinta escolarización previa y nivel de formación de los alumnos
- distintas edades de los alumnos



Nuestra experiencia inicial

La llegada a nuestro Centro en septiembre de 2002 de un número considerable de alumnos extranjeros con desconocimiento del español hizo que el Departamento de Educación nos autorizara la creación de un aula que entonces denominamos “de adaptación lingüística”.

Desde el principio nos planteamos el aula como un recurso temporal cuyo objetivo fundamental era la adquisición de competencia lingüística suficiente para posibilitar el acceso de los alumnos al currículo escolar.

Nos planteamos el aula como un espacio abierto, flexible, dado que en cualquier momento podrían incorporarse nuevos alumnos, como así ocurrió, y otros, dependiendo del nivel de competencia lingüística adquirido, podrían ir incorporándose a las aulas ordinarias.

Se describen a continuación las principales características y rasgos sobre su funcionamiento que están recogidos en la memoria final del correspondiente curso elaborada por el profesorado que participó en la experiencia.

Alumnado

En el momento de inicio de curso el alumnado estaba formado por un grupo de 11 alumnos de edades similares (12-13 años) y con una característica común que facilitaba el inicio del funcionamiento del aula: todos ellos tenían un desconocimiento total del español.

Este grupo estaba formado por siete alumnos procedentes de Bulgaria, dos de Marruecos, uno de Brasil y otro de Portugal. A lo largo del curso hubo nuevas incorporaciones, entre ellas la de un alumno chino.

A los problemas lógicos, fruto del desconocimiento de la lengua, se sumaban desfases curriculares importantes, además de que las incorporaciones tardías, a lo largo del curso, suponían otra desventaja añadida.

Aunque al principio el grupo era, en cuanto al conocimiento del español, bastante homogéneo (“todos partían de cero”), al poco tiempo se fueron marcando las diferencias en cuanto a ritmos, e incluso motivación, de aprendizaje.

Como se ha indicado, desde su puesta en marcha el aula fue concebida como un primer paso para la incorporación de estos alumnos al centro y como una medida específica de atención a la diversidad. En realidad, fue su medio para aprender y recibir la atención educativa necesaria, llegando a ser también el Instituto en algunos casos el lugar donde se buscaron apoyos para solventar en parte su situación socioeconómica desfavorecida. Además de facilitárseles material escolar, a los que lo necesitaban se les puso en contacto con asistentes sociales, Cáritas, etc.

Los alumnos estaban adscritos a aulas ordinarias, de acuerdo a su edad y teniendo en cuenta otras cuestiones como procurar que no estuvieran ni solos en un aula, ni todos en la misma, la existencia o no de alumnos acogedores o alumnos problemáticos,...

Horario

El aula estuvo atendida 28 de las 30 horas de la jornada escolar semanal. Las dos primeras horas de los viernes se reservaron para coordinación entre el profesorado y para otro tipo de reuniones (con el equipo directivo, con las asesoras del Departamento de Educación, ...).



En estas dos horas cada alumno acudía a su aula de referencia, lo cual desde el principio de curso permitió poner de manifiesto los problemas que genera la asistencia, sin apoyos, de extranjeros que desconocen el español a un aula ordinaria. Además, desde el inicio de curso los alumnos acudieron a sus aulas de referencia a Educación Física.

Recursos

El recurso fundamental, al margen del apoyo de la comunidad escolar, fue el aula en sí, el espacio físico, que fue punto de encuentro y, en cierto sentido, de “refugio” de los alumnos.

El aula se dotó de: ordenador con capacidad para utilizar métodos audiovisuales de aprendizaje de idiomas, equipo de audio-música, casetes, diccionarios, atlas, mapas (dispuestos por las paredes del aula), bola del mundo, diversos libros de texto (en su mayoría de español para extranjeros), métodos de enseñanza del español como segunda lengua, revistas (accesibles al alumnado, para que las manejaran tanto en clase como en casa), cartillas, vocabularios, carpetas (una para cada alumno y para cada profesor),....

Además, se utilizaron materiales de diferentes departamentos didácticos.

La existencia de diversas cintas de casete y programas informáticos con métodos para el autoaprendizaje del español, facilitó que en determinados momentos pudieran hacerse grupos de alumnos lográndose una atención más individualizada.

Profesorado. Coordinación.

Al aula se asignaron cuatro profesores con diferente número de horas de clase en la misma: el tutor-generalista (15 horas), de expresión oral I (6 horas), de expresión oral II (5 horas) y de textos escritos (2 horas).

Teniendo en cuenta las horas de dedicación de cada profesor y las exigencias del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, se decidió que fuera el profesor-tutor quien programara la materia semanalmente, siendo el encargado de núcleo fundamental de la enseñanza en el aula y de las tareas de coordinación de los cuatro profesores. Dos profesores trabajaban el lenguaje oral y el cuarto se ocupaba del trabajo con textos escritos (comprensión y producción).

Semanalmente el grupo de profesores se reunía para acordar la programación, intercambiar impresiones, evitar repeticiones y solapamientos, diseñar tareas, seleccionar textos, etc.

Para facilitar la coordinación se crearon dos instrumentos de trabajo: la programación semanal y el diario de clase. Particularmente importante y útil fue este segundo instrumento pensado para que cada profesor pudiera consultar en cualquier momento lo trabajado con los alumnos.

En cuanto a los alumnos, se les asignó una carpeta donde guardaban sus producciones.

Progresiva incorporación de los alumnos al aula ordinaria

La forma de trabajo y el uso de textos reales de diversas áreas de conocimiento, además del número de horas que se dedicaban al aprendizaje de la lengua, favoreció la rápida incorporación de estos alumnos a las aulas ordinarias. A principios de diciembre, teniendo en cuenta el nivel de competencia lingüística adquirido por cada alumno, se consideró su progresiva incorporación al aula ordinaria.

Tras analizar cada caso individualmente, se decidió cuántas horas y a qué asignaturas podían acudir a partir enero. Antes de su incorporación a las aulas se mantuvo una reunión con el profesorado correspondiente y se plantearon los objetivos, fundamentalmente lingüísticos, para con estos alumnos, así como el tipo de atención a darles (sobre todo encaminada a la comprensión global).



En meses sucesivos volvió a plantearse las posibilidades de incorporación a nuevas asignaturas, siempre estudiando cada caso de manera individual.

Programa de Inmersión Lingüística actual

El pasado curso escolar 2004/2005 el Departamento de Educación reguló la organización y funcionamiento de estas Aulas a través del denominado Programa de Inmersión Lingüística (PIL). De esta organización cabe destacar:

- Se establece que con carácter general los alumnos estén adscritos al programa durante cuatro meses. Este periodo puede prolongarse tras la evaluación del nivel de competencia funcional del uso del español.
- El programa se desarrolla durante tres días alternos a la semana, a razón de seis horas diarias (tres del ámbito socio-lingüístico y tres del científico-matemático)
- Los otros dos días los alumnos se incorporan a sus aulas ordinarias.

La organización del aula existente en nuestro Centro sigue, desde el pasado curso escolar, este modelo establecido por el Departamento.

Ambos modelos, el descrito anteriormente y el actual regulado por el Departamento de Educación, tienen en definitiva el mismo objetivo, la adquisición de competencia lingüística que posibilite la integración social y escolar de los alumnos; sin embargo ambos modelos tienen diferencias y sus correspondientes ventajas e inconvenientes.

El nuevo modelo tiene la ventaja de que además de procurar el aprendizaje del español, permite incidir en el lenguaje propio del ámbito científico-matemático, aunque en un primer momento, cuando el alumno no conoce el español, el objetivo en ambos ámbitos es que el estudiante adquiera un desenvolvimiento mínimo a nivel oral que le permita interpretar adecuadamente la vida del centro y del entorno en el que va a vivir.

Ahora bien, este modelo tiene una gran desventaja con respecto a nuestra experiencia anterior en la que los alumnos se iban incorporando a las aulas ordinarias de forma progresiva y dependiendo de las características individuales de cada uno. En este nuevo modelo los alumnos asisten, desde el inicio de su escolarización, dos días semanales al aula ordinaria, donde no pueden recibir una atención personalizada y adecuada a sus necesidades, desconociendo totalmente el español.



AULA

ENTREVISTA A VANYA

Andrés Jiménez Abad. Profesor de Filosofía en el I.E.S. "Torre Basoko" de Pamplona.

Vanya Antonova estudia actualmente 2º de Bachillerato en el IES "Benjamín de Tudela" y tiene 18 años. Procede de Bulgaria y reside en Ribaforada, en la ribera de Navarra.

Cuéntanos cómo ha sido el proceso de adaptación al nuevo ambiente, a esta tierra, a la gente, a los estudios... Por ejemplo, ¿has tenido que frenar el ritmo en los estudios al llegar a España para adaptarte a nuestro sistema educativo?

- Sí, en Bulgaria ahora estaría uno o dos años más adelantada en Grado Medio, que es el nivel más o menos equivalente a este.

¿Vives aquí con toda tu familia?

- Sí, está toda mi familia, pero primero vino mi padre hace 6 años, en el 99. Luego, a primeros de 2001, vino mi madre. Tengo dos hermanas, una mayor y otra menor que yo, y las tres nos quedamos en Bulgaria: vivíamos solas aunque íbamos a dormir a casa de unos tíos nuestros. Mi hermana mayor tenía entonces 16 años y yo 14. Ella era casi como una madre, casi lo es aún para mí. Unos meses más tarde, el 15 de septiembre, vinimos aquí.

¿Cómo fue tu llegada? ¿te resultó duro?

- Aquí lo más duro fue el Instituto. El idioma lo desconocíamos. Sólo sabía el abecedario y algunas palabras sueltas. Nada más llegar, el 17 o el 18, vinimos al centro y el 20 empezamos a venir a clase. Había aquí ya dos alumnos búlgaros, que llevaban unos tres meses y nos ayudaban un poquito. En las clases, los profesores me preguntaban y no entendía nada, ni cuando me preguntaban el nombre. Usaban un poco de inglés al principio.

Ahora hablas muy bien. Sorprende la facilidad de las personas del Este, en general, para aprender idiomas. ¿Te ha costado mucho hablar español?

- Sí me ha costado. Había aquí entonces una profesora, Natalia, responsable de un aula de castellano para los extranjeros que llegábamos. Estábamos en una clase con ella. Te hablaba en castellano y nos daba palabras, nos enseñaba a redactar. Los verbos los utilizábamos al principio en infinitivo, sin utilizar los tiempos verbales. Mi madre, en casa nos insistía mucho en que estudiáramos por nuestra cuenta el idioma. Teníamos diccionarios de Bulgaria... Pero la pronunciación y todo lo demás se aprende usándolo en clase, con los compañeros. Esta profesora nos ayudó muchísimo. Le agradezco mucho. Era muy buena. Es una de las mejores personas que he conocido.

¿Entrabais en el resto de las clases...?

- Sí, al principio no entendía nada y me aburría a veces. Dos o tres horas al día, íbamos a la clase de castellano en lugar de ir a las otras clases, y así, poco a poco... El idioma se aprende mucho estando en el país. Lo que más te ayuda son las clases y luego practicar con los españoles. Leyendo, con ayuda de la profesora.. Con constancia, voluntad...

¿Qué tal encajaste en el ambiente, tus amigos... ¿Has encontrado amigos fácilmente?

- Amigos, lo que se dice, así de verdad, no es fácil tener. Sí estoy con los compañeros, pero ellos tienen su grupo y su cuadrilla. Estoy con ellos en el recreo, pero ellos tienen ya su círculo de antes.... En Ribaforada salía los fines de semana con mis hermanas. Conocíamos a muchos chicos y chicas, quizás porque tenían curiosidad. Ahora, durante el curso, con los estudios, no salgo mucho con españoles, más con mis hermanas.

¿Cómo se ha adaptado tu familia? ¿Han tenido dificultades?

- El que lo tuvo más difícil fue mi padre. Llegó a Pamplona con otro amigo sin saber español y con poco dinero, y Pamplona es muy caro; teníamos incluso que ayudarlo con dinero desde Bulgaria. Vino a Cabanillas, creo, y con el diccionario en la mano tuvo que buscar algún trabajo. Empezó trabajando en el campo y para algún ayuntamiento, y después salió el trabajo de camionero, que es lo que él había sido de toda la vida en Bulgaria. Él tiene allí aún a sus padres, su hermano y sus amigos. Yo creo que lo echa mucho de menos. Pero cuando estamos allí, pronto recuerda esto y quiere volverse. Económicamente, aquello no está muy



bien, no se gana mucho dinero aunque se trabaje mucho. A lo mejor ve que aquí la vida es más aceptable para nosotros.

Vamos a hablar un poco de ti. ¿Cómo ves a la gente de aquí?

- No sabría decirlo muy bien. Suelen decir que nada más llegar a un país, sin conocerlo, la primera semana uno podría escribir hasta un libro sobre él, porque todo te llama la atención. Pero ahora, tal vez no sabría comparar con la gente de Bulgaria, no estoy muy segura.

¿La gente os ha acogido, crees que os quieren, os tratan bien?

- Creo que sí. En mi familia estamos educados para ser amables con la gente, ser nosotros mismos y mostrarnos como somos, ser abiertos.. He crecido en un ambiente de alegría, me gustan las aventuras, conocer gente.

Tengo entendido que te gusta el teatro...

- Sí, desde pequeña me ha gustado representar, creo que siempre he sido buena actriz en casa.

De los estudios... ¿Qué te ha costado más? Habrás notado diferencias con tu país.

- El sistema es muy diferente al de Bulgaria. Por ejemplo, a los profesores y a las personas mayores se les llama de usted. A mí me costó mucho, no me acostumbraba a tratar de tú a los profesores. Allí se les respeta mucho.

Las horas de clase son distintas. Allí son más cortas, y después de cada clase hay un recreo de 10 minutos. Y tras la 3ª hora hay un recreo un poco más largo. Al día hay 5 o 6 horas de clase. Por las tardes también teníamos clase. Sólo había dos evaluaciones, una en febrero y otra en junio. En la 1ª evaluación se iba por la mañana, desde las ocho hasta la una y media. Por la tarde había otro turno, de la una y media hasta las seis o seis y media. Los cursos de 1º y 2º iban por la mañana, y los de 3º y 4º iban por la tarde. Luego, en el segundo cuatrimestre era al revés, 1º y 2º iban por la tarde, y 3º y 4º por la mañana. Aquí, al principio se me hacía duro estar dos horas seguidas en la silla.

Luego, yo creo que hay algo más de nivel allí en las asignaturas de ciencias. Las cosas que se estudiaban aquí yo ya las había estudiado en Bulgaria. ¡Y Don Quijote! A los 11 o 12 años ya teníamos que leer obligatoriamente el libro. Aquí es más tarde y muchos no se lo han leído. La Historia también es distinta en algunas cosas, claro. La historia de España no la conocía mucho, pero otras cosas de la historia del mundo sí.

¿Tienes planes de futuro? ¿Qué te gustaría ser?

- No lo tengo muy claro. Me gustaba el teatro y ser arquitecto. Pero... quizás el teatro como afición. El resto aún no lo sé. Tal vez algo que tenga que ver con la informática...

Otras cosas que desees comentar ¿Qué piensas de los jóvenes de aquí?

- Todas las personas tenemos que ser nosotros mismos, no mirar tanto lo que vayan a pensar los demás. Ser sinceros. Decir lo que se piensa. A veces se tiene un poco de miedo a no hablar bien..., o a que no guste lo que piensas.

¿Y a la gente, cómo les pedirías que tratan a los que llegan de otro país?

- Es bueno que se ayude todo lo posible al que llega. Al dejar un país vienes como con las manos vacías. Yo creo que se necesita cariño, comprensión, que hablen contigo, ponerse en tu lugar, ayudar con las dificultades del idioma. Nosotras conocimos a una chica de Lituania que vino a Ribaforada y estaba algo sola en la parada del autobús, los españoles no hablaban mucho con ella y procuramos ayudarla algo, nos preguntaba...

¿Y del Instituto?

- El instituto está bien en general. Me cuestan las normas, eso sí. A veces no veo bien alguna norma.

Luego hay otra cosa. A los jóvenes de mi edad o más jóvenes, no les apetece mucho estudiar, sus padres les dan muchas cosas hechas, lo tienen todo servido en las manos, y no aprovechan el tiempo de estudio, no lo valoran. Tendrían que hacerlo ahora porque luego será tarde. Quieren trabajos en los que se gana dinero, pero no piensan en el futuro. Yo creo que se arrepentirán luego. A mi hermana, por ejemplo, la tengo como modelo. Trabaja, como yo, los sábados y los domingos en un bar. Ella hizo Grado Medio el año pasado, auxiliar de enfermería, con mujeres que tenían hijos incluso, y que habían dejado de estudiar cuando eran jóvenes, y ahora habían vuelto. A ella le gusta mucho la biología. A final de curso, por mayo, le salió un trabajo con un dentista, pero tenía también los exámenes. Y estuvo un tiempo



trabajando a la vez que iba a clase, estudiaba para los exámenes de grado medio, y además el fin de semana trabajaba en el bar. Y aprobó todo y sacó el Grado Medio. Sigue en ese trabajo pero ahora ha decidido seguir estudiando. Vendrá al instituto este curso a estudiar Bachillerato nocturno. Quiere seguir porque aspira a más cosas. Es un ejemplo de ilusión y de fuerza de voluntad.

Se ven valores humanos en algunos de los que llegáis, que son muy necesarios entre nosotros, en mi opinión.

- Mis padres me han enseñado desde pequeña a ser responsable. Después de hacer algo, a responder de lo que he hecho. Aquí me he dado cuenta de que los padres castigan a sus hijos si hacen algo mal o si no aprueban. Mi madre siempre hablaba mucho con nosotras. Nos da consejos, nos anima. Pero sobre todo vemos sus ejemplos, en ella y en mi padre. Nos han animado a hacer las cosas por nosotras mismas, porque las queremos de verdad, no por lo que digan o porque lo hagan los demás.

Un deseo, para dentro de 5 años...

- Estar trabajando ya en un puesto un poco digno, un trabajo que me guste. No sé... que pueda decir: ¡Qué bien, a trabajar! También, que en mi país mejore la situación. Que se pongan las cosas mejor. Es un país que tiene tradiciones y muchas cosas buenas, vale la pena, y no es porque yo sea de allí. La gente antes ha tenido que sufrir y trabajar mucho, ganando poco. Ha sido muy duro. Merecen vivir mejor.

Muchas gracias, Vanya, ojalá se cumplan todos estos deseos y ojalá también todos pensemos despacio en lo que acabas de contarnos.

Imagen: Vanya Antonova



NOTICIAS DE PRENSA

- *"Lectura del Quijote en los diferentes idiomas de la EOI"*. Participaron personas conocidas del mundo cultura, social y deportivo. Diario de Navarra 21-04-05.
- *"Alrededor de 2.000 niños y jóvenes son superdotados, pero muchos no lo saben"*. La universidad de Navarra acogió ayer una jornada para padres de talentosos. Diario de Navarra 24-04-05.
- *"El 10% de los niños no sabe escribir bien a los 11 años"* Una doctora del Hospital Raymond Poincaré de París dio una conferencia en el CIMA. Diario de Noticias 12 de junio de 2005.
- *"¡Vamos a leer!"* nuevo lema del programa escolar para el fomento de la lectura. Promovido en 1996, el ayuntamiento lo oferta a los colegios. Diario de Noticias 21 de septiembre de 2005.
- *"La cifra de carreras podría reducirse a la mitad para ajustarse a Europa"*. Las titulaciones de Humanidades se reducirían de veinticuatro a diez carreras. Diario de Navarra 7 de mayo de 2005.
- *"Un espacio europeo universitario facilitará la movilidad de los alumnos"*. Para el año 2010, las universidades de la UE compartirán titulaciones. Diario de Navarra 17 de mayo de 2005.
- *"El premio al esfuerzo"*. La pamplonesa Idoia Jorajuría Galetx empieza mañana la Selectividad. Sufre parálisis cerebral desde que nació y acaba de terminar 2º de Bachillerato en el IES Navarro Villoslada. Diario de Navarra 12 de junio de 2005.
- *"Los padres de alumnos no tienen conciencia de grupo"*. Anima a las familias a participar en los colegios pero no sólo cuando surgen problemas. El profesor Abillo de Gregorio participó en unas jornadas organizadas por Concapa. Diario de Navarra 7 de junio de 2005.
- *"Cuando una alumna musulmana viene a clase con pañuelo"*. Amelia Barquín. Revista Aula de Innovación Educativa nº 143-144.
- *"Hace falta que los profesores ejerzan la disciplina, no el autoritarismo"*. Entrevista con Enrique Múgica. Defensor del Pueblo. Diario de Navarra 4 de julio de 2005.
- *"Idiomas, importantes para todos"*. Hablar más de una lengua de forma fluida ya no se trata de una práctica aconsejable, sino necesaria para la formación. Diario de Noticias 28 de agosto de 2005.
- *"La EOIP presenta la campaña: No hagas el mono aprende idiomas"* Diario de Noticias 17 de septiembre de 2005.

BIBLIOGRAFÍA

- *"Diversidad curricular en las ciencias"*. Didáctica de las ciencias experimentales. Monográfico. Revista Alambique nº44. Edi. GRAÓ.
- *"La normativa"*. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Texto nº39. Edit. GRAO.
- *"Informe PISA 2003"*. Aprender para el mundo del mañana. Programa para la evaluación internacional de alumnos. OCDE.
- *"Los derechos del niño en la escuela"*. Una educación para la ciudadanía. Jean Le Gal. Edit. GRAO nº212 Biblioteca del Aula.
- *"Intercambio de experiencias"*. Revista Alambique nº 45. Didáctica de las Ciencias Experimentales. Edit. GRAO
- *"Cine y Literatura"*. Textos nº 40. Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Edit. GRAO.
- *"La enseñanza en los centros educativos católicos. Curso 2004-05"*. Fere Centros Educativos Católicos.
- *"El liderazgo pedagógico"*. Temáticos escuela. Mayo 2005.
- *"El desencuentro del alumnado con las matemáticas. Causas y Soluciones"*. Revista Pmadres CEAPA, nº 82 abril/mayo.
- *"Informe España 2005"*. Una interpretación de su realidad social. Fundación Encuentro.



- "El profesorado: Nuevas demandas educativas". Monográfico Revista Organización y Gestión Educativa". Mayo-Junio 2005.
- "Hacia una educación plurilingüe". Revista Organización y Gestión Educativa. Monográfico nº4 julio-agosto 2005.
- L'education a la citoyennete a l'ecole en Europe". Eurydice.
- "Primer Destino". Salvador García Jiménez. Consejo Escolar de la Región de Murcia.

RESEÑA DE LEGISLACIÓN.

- Definición de la prueba de examen para la obtención del ciclo elemental de Escuela Oficiales de Idiomas. Resolución 126/2005 (BON nº 44 de 13 de abril de 2005)
- Definición de la prueba de examen para la superación del Ciclo Superior de Escuelas Oficiales de Idiomas. Resolución 164/2005, de 28 de febrero (BON nº 45 de 15 de abril de 2005)
- Establecimiento de los estándares de rendimiento de Lengua Castellana y Lengua Vasca, en los modelos D y A, así como los de Matemáticas para Enseñanza Primaria. Resolución 11/2005, de 20 de enero (BON nº52 de 2 de Mayo de 2005)
- Estándares de rendimiento de Lengua Inglesa para los ciclos de Educación Infantil y Primaria de Navarra. Resolución 566/2005, de 21 de junio (BON nº104 de 31 de agosto de 2005)
- Se establece el Plan de Mejora para los cursos 2005-2007 en los centros públicos y concertados de Educación Infantil y Primaria, vinculado con el Proyecto Atlante. Resolución 293/2005, de 12 de abril (BON nº52 de 4 de mayo de 2005)
- Directrices para el desarrollo del Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional. Acuerdo de 4/04/05. BON nº 60 de 20 de mayo de 2005.
- Regulación de la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación, del Departamento de Educación. Orden Foral 83/2005, de 26 de abril (BON nº78 de 1 de julio de 2005) Resolución 592/2005 de 28 de junio (BON nº91 de 1 de agosto de 2005)
- Plan general de actuación cuatrienal del Servicio de Inspección Técnica de Servicios. Resolución 502/2005 de 31 de mayo de 2005 (BON nº84 de 15 de julio de 2005).
- Modifica la Orden Foral 90/1998 que establece respuestas educativas específicas del alumnado de segundo ciclo de ESO que precise medidas de promoción y compensación. Orden Foral 118/2005, de 28 de junio (BON nº99 de 19 de agosto de 2005)

Regulación de la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación del Departamento de Educación. OF 83/2005, de 26 de abril, BON nº 78, de 1 de julio

La calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye una de los elementos fundamentales del sistema educativo. La garantía de este elemento compromete a elementos sociales, a los protagonistas directos de la educación y a los poderes públicos que deben prestar una atención prioritaria a los factores que favorecen la calidad. La inspección del conjunto del sistema educativo y la evaluación han sido principios habitualmente reconocidos por la legislación española entre los principios de calidad. Así se reconoce en el art. 1 k) de la LOCE

La ley dispone que la función inspectora será competencia y responsabilidad de los poderes públicos para garantizar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de los que participan en el proceso educativo y la mejora de la calidad del sistema educativo y de la enseñanza Sus funciones están señaladas en el art. 105 de la LOCE cuyo contenido es sustancialmente idéntico al art. 36 del título IV, de la Inspección educativa, de la LO 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno



de los centros docentes, Ley que derogó el apartado 2 del art. 61 de la LOGSE que determinaba la funciones de la Inspección.

Para conseguir estos fines, el DF 365/1999 reguló la función inspectora para que pueda acreditarse suficientemente que todos los factores que intervienen en el logro de la enseñanza de calidad funcionan con corrección y armonía.

Este decreto autorizó al Consejero de Educación y Cultura para dictar cuantas disposiciones sean necesarias para la ejecución y desarrollo. La OF desarrolla y concreta los aspectos generales contenidos en el citado DF.

Los principios de organización y funcionamiento de la Inspección son los de jerarquía, el de planificación, de trabajo en equipo, de especialización, de profesionalidad y de evaluación. Las funciones son de control y supervisión de los centros de titularidad pública como privada; de evaluación; de asesoramiento; de información a la administración educativa; de colaboración y apoyo en la mejora de la función docente.

Potenciar las competencias genéricas asociadas a la función inspectora y las específicas de los inspectores; la mejora continua y de la calidad, el trabajo en equipo, la simplicidad y de eficiencia, son los criterios de organización del Servicio.

El servicio se organiza en la Dirección del Servicio, las zonas de inspección, las áreas curriculares y las áreas específicas.

Las zonas constituyen la estructura fundamental de organización y funcionamiento; disponen de cuatro zonas a las que se le atribuyen funciones genéricas y específicas y tareas determinadas. Los inspectores se adscriben a las zonas pertinentes. El equipo de inspectores de cada zona es dirigido por un inspector coordinador. El conjunto de coordinadores, constituye el equipo de apoyo a la dirección del servicio.

Las áreas curriculares son el marco para la organización y actuación de los inspectores en la diversidad de niveles, centros, programas y servicios, para el ejercicio de las funciones de la inspección en el ámbito de la supervisión y evaluación y colaboración con otras unidades del Departamento. El conjunto de inspectores del área conforma un equipo dirigido por un inspector responsable.

Además de las previstas en el DF se crean 12 áreas específicas. El área de Calidad y gestión, de Recursos humanos, de Necesidades educativas específicas, de Multiculturalidad y orientación, de Formación profesional, de Nuevas tecnologías, de Centros, de Formación del profesorado, de Evaluación del alumnado, de Educación infantil y primaria, de Lengua y Literatura española y vasca, de Enseñanzas de régimen especial. El área de Evaluación, indicada en el DF, se fragmenta en el área de Evaluación de programas, de Evaluación de Profesores, de Proyectos de evaluación internacional e Indicadores de educación.

El funcionamiento de la Inspección será planificado, coordinado y en equipo; reconocerá la autonomía organizativa y pedagógica de los centros; fomentará la participación y asunción de responsabilidades; la información, colaboración y participación de centros y profesores en las actuaciones inspectoras. La actividad tendrá un enfoque formativo y de asesoramiento y estará orientada hacia la cultura evaluativa.

El Servicio estará dotado de un plan general de actuación cuatrienal concretado y desarrollado por los planes anuales.