

Los grupos culturales minoritarios femeninos: su inserción en la realidad educativa de la Región de Murcia*

JUAN NAVARRO BARBA**

*Jefe de Servicio de Atención a la Diversidad
Consejería de Educación y Cultura de Murcia*

Resumen

Para cualquier persona el acceso a la educación supone un proceso de liberación y autonomía frente a la sociedad. Para la mujer es, además, una emancipación respecto al hombre. La educación le va a cualificar para poder tener acceso al trabajo, conocimiento de la lengua de acogida, habilidades y destrezas de la nueva sociedad, herramientas para el acceso a la educación permanente y para la vida, etc. Pese a ello, los grupos culturales minoritarios femeninos tienen dificultades para lograr su inserción en la realidad educativa. En este trabajo se analizan dichas dificultades y se proponen algunas estrategias para que, a través de la educación en valores, se consiga dicha inclusión escolar.

Palabras clave: Mujer, escolarización, inmigración, igualdad de oportunidades, promoción educativa.

* Fecha de recepción: 13 junio 2007.

** Consejería de Educación y Cultura. Gran Vía Salzillo, nº 42, Esc. 2ª, 5º, Murcia -30005. Telf. 968-365327. Fax: 968-366562.

Summary

The education access gives to human being the opportunity to be individual and autonomous into society. But for women it also represents a step to the men and women equal opportunities target. Even more when women are immigrant, education give them the knowledge, language skills etc, what means the needed tools to the long learning life access. In spite of women minority cultural groups find serious difficulties to get into to the educational process. The difficulties above mentioned are analysed in this work, trying to propose some strategies to carry out, with the aim to get scholarship inclusion throughout educational values.

Key words: Woman, Education, immigration, men and women equal opportunities, educational promotion.

1. Introducción

«Queremos una mujer ilustrada, instruida, apta para todo.(...) Para nosotras, la verdadera emancipación consiste en sacudir el omiso yugo de la ignorancia, que es el que hoy nos hace esclavas del hombre, de la sociedad, de las preocupaciones y del fanatismo. (...) El primer derecho que debemos conquistar es el de instruirnos, puesto que nuestras cualidades intelectuales son tan aptas para recibir la luz de la ciencia y de la verdad como las del hombre». (Sofía Tartilán, 1877).

A lo largo de la historia, la educación ha supuesto para el ser humano un instrumento de poder y desarrollo, que ha estado tradicionalmente en mano de los grupos que han tenido el poder, estamentos aristocráticos, políticos, religiosos y militares. Ha sido una aspiración histórica el acceso a una educación universal y gratuita como elemento de justicia social que favoreciera a todos una igualdad de oportunidades ante la vida. En este proceso la mujer aún estaba más discriminada, ya que no solía ocupar puestos de poder.

En el siglo XIX se inicia una larga lucha por los derechos de la persona, entre ellos el de la educación, pero no va a ser hasta la mitad del siglo XX cuando se llegue en Europa a la generalización de la educación obligatoria, que aún se retrasará más para los colectivos más vulnerables (clases populares, mundo rural, mujer, desfavorecidos sociales, minorías étnicas y culturales).

El acceso a la educación va a permitir el pleno desarrollo de la persona y su igualdad real de oportunidades ante la vida, la libertad a la hora de elegir su vida y destino, su capacidad para construir su identidad y defender sus diferencias individuales, su desarrollo como ciudadano y ciudadana de derechos y deberes, sabiendo enfrentarse a fenómenos de discriminación, exclusión, xenofobia, etc. Para cualquier persona supone un proceso de liberación y autonomía frente a la sociedad, para la mujer además es como una emancipación respecto al hombre. La educación le va a permitir salir del entorno familiar, conocer otras personas y ampliar sus expectativas respecto a la vida, más allá de las de esposa, madre, ama de casa... La formación le va a cualificar para poder tener acceso al trabajo, conocimiento de la lengua de acogida, habilidades y destrezas de la nueva sociedad, herramientas para el acceso a la educación permanente y para la vida, etc.

2. Escolarización del alumnado inmigrante

2.1. Evolución

Desde el curso 1999/2000, en el que Murcia recibe transferencias educativas, se ha producido un incremento vertiginoso del alumnado inmigrante, que algún curso ha supuesto hasta un 87% respecto al anterior (ver cuadro 1). Este crecimiento junto con la novedad del proceso, la falta de formación específica del profesorado, la imposibilidad de planificación debido a que la escolarización se produce a lo largo de todo el curso, las precarias condiciones socioeconómicas en las que viven las familias, la irregular escolarización anterior de muchos alumnos, el desconocimiento de la lengua de acogida, el choque cultural, etc., va a suponer uno de los mayores retos a los que se ha enfrentado el sistema educativo murciano.

CUADRO 1
EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LA REGIÓN DE MURCIA
CURSOS 2000/01-2006/07

	ALUMNOS EXTRANJEROS	INCREMENTO INTERANUAL
2000/01	4.481	53.4%
2001/02	8.370	86.8%
2002/03	13.710	63.73%
2003/04	18.311	33.56%
2004/05	21.467	12.85%
2005/06	25.326	12.72%
2006/07	28.041	12.29 %

Fuente: Consejería de Educación y Cultura Región de Murcia.

La población inmigrante en Murcia tiene unas características singulares, porque fue una región de emigrantes y conoce el duelo migratorio, por lo que suele ser acogedora, porque su buen clima y fructífera economía en los sectores de agricultura, construcción y servicios tiene una gran capacidad de absorción de mano de obra, que a su vez ofrece trabajo con carácter continuo y, por qué no decirlo, fácil para los que se encuentran en situación irregular; aunque con dificultad se encuentra vivienda, etc. Todo ello hace que se incentive la reagrupación o la creación de nuevas familias que se proponen un plan estable en la Región, lo que favorece una gran pirámide de población infantil.

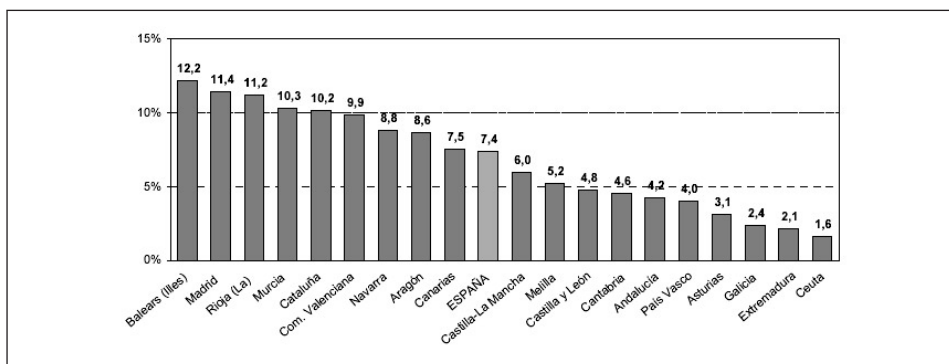
Estamos escolarizando la segunda generación de alumnado inmigrante, es decir, los nacidos en España, en municipios como Lorca, Totana, Fuente Álamo, etc. En algunos grupos de Educación Infantil llegan a ser mayoría, cuestionando el término de minorías. Esta generación, que se inscribe en el Registro Civil como españoles, y que conformarán la sociedad multicultural española del mañana, es clave la respuesta educativa que les de la escuela, el tratamiento cultural que construyamos entre todos.

Otro dato significativo es que la población inmigrante se distribuye por toda la Región, teniendo alumnado inmigrante en más de un 70% de los centros educativos. Sin embargo, la distribución entre centros no es equilibrada, estando un 90% en los centros públicos y un 10% en los privados. Es necesario hacer un esfuerzo por procurar que no se uniformicen los centros con criterios excluyentes, en pro de una mayor calidad y equidad. Este objetivo debe tratarse sin demagogias y conciliándolo con la libertad de elección de centro para todos.

2.2. Distribución

Como podemos ver en el gráfico 1, la Región de Murcia es la cuarta comunidad en porcentaje de escolarización de alumnado inmigrante (10,3%), después de Baleares, Madrid y La Rioja; hay un 50% más de alumnado que la media de España.

GRÁFICO 1. *Distribución del alumnado extranjero por Comunidad Autónoma*



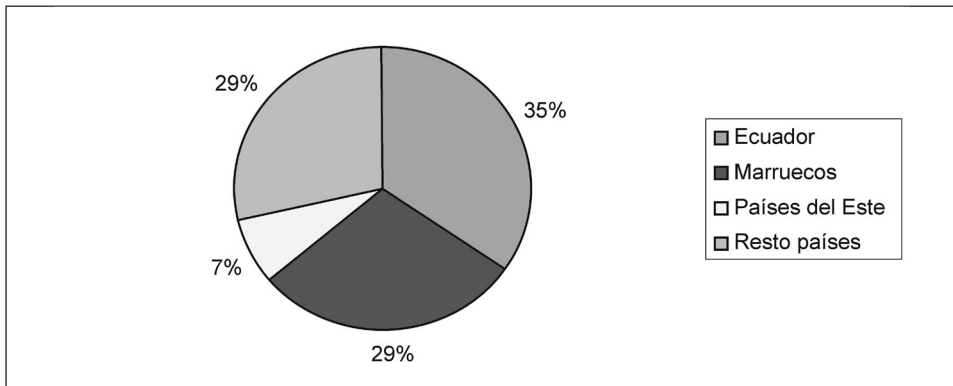
Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Curso 2005-2006.

2.3. Distribución por países de origen

El origen de la población inmigrante ha ido variando a lo largo del tiempo, inicialmente en la década de los noventa fue mayoritariamente magrebí, llegando a suponer este colectivo hasta un 70%, a partir del año 2000 se ralentizó su crecimiento, siendo su referencia destacada Torre Pacheco, tomando el relevo y con gran intensidad los colectivos hispanoamericanos, fundamentalmente Ecuador; y el tercer grupo los procedentes de la antigua Europa del Este (ver gráfico 2).

Es importante destacar este aspecto debido a que las condiciones de acceso, y especialmente el tratamiento de la mujer es diferente en estos tres grupos. En el magrebí hay mayoría de hombres, son los primeros que vienen, posteriormente inician la reagrupación familiar (primero los hijos mayores, después los menores y chicas), en un alto porcentaje

GRÁFICO 2: Alumnado extranjero en la Región de Murcia por país de procedencia



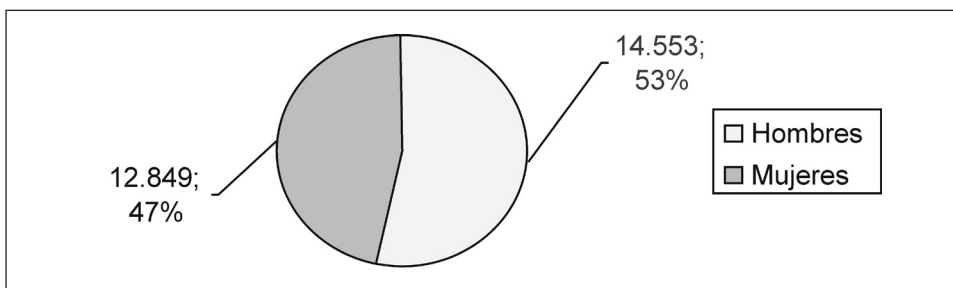
Fuente: Consejería de Educación y Cultura Región de Murcia.

la mujeres suelen quedar en casa al cuidado de los hijos y tareas domésticas, suelen ser las responsables de la educación. Por las circunstancias tienen menos relación con la sociedad de acogida, no aprenden el español y tienen más dificultades de integración; todo esto con un carácter general y referido a la primera generación de mujeres que vienen con sus familias, cambia en la segunda generación. Con los hispanoamericanos y europeos hay una feminización de la inmigración, la mujer está en mayoría, muchas suelen venir solas, y posteriormente forman familia o reagrupan la suya.

2.4. Distribución por género del alumnado inmigrante de la Región de Murcia

Hay más hombres que mujeres inmigrantes, aunque hay que decir que con la segunda generación y el crecimiento de la población hispanoamericana se van equiparando paulatinamente, siendo la diferencia actual de un 6% (ver gráfico 3).

GRÁFICO 3: Distribución por género del alumnado inmigrante de la Región de Murcia

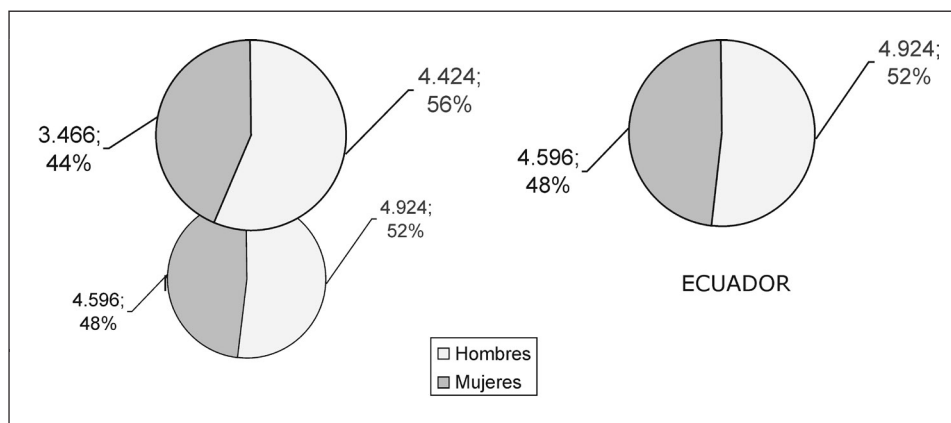


Fuente: Consejería de Educación y Cultura. Curso 2006/07.

Hay más hombres que mujeres inmigrantes, aunque hay que decir que con la segunda generación y el crecimiento de la población hispanoamericana se van equiparando paulatinamente, siendo la diferencia actual de un 6%.

Como podemos observar en el gráfico 4, en el alumnado marroquí hay una mayoría del 12% de chicos sobre las chicas, mientras que en el ecuatoriano se reduce a un 4%.

GRÁFICO 4: Porcentajes de alumnado inmigrante de la Región de Murcia procedente de Marruecos y Ecuador por sexo

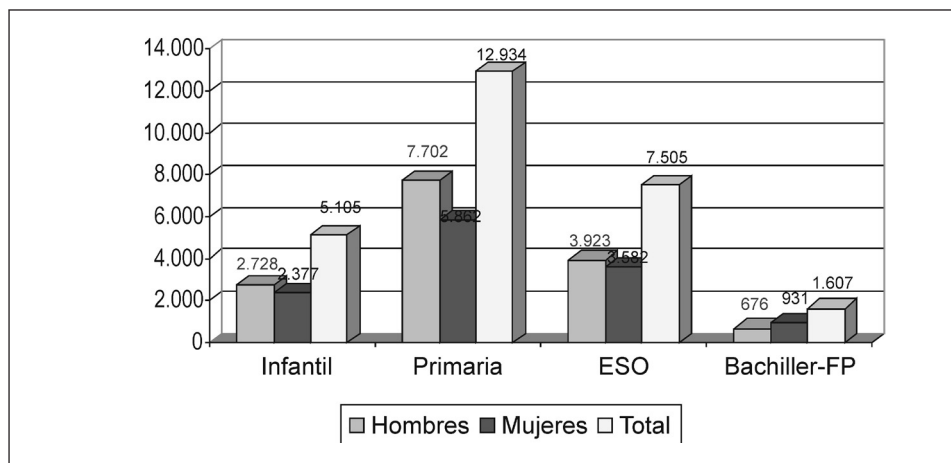


Fuente: Consejería de Educación y Cultura. Curso 2006/07.

2.5. Distribución alumnado extranjero por etapas educativas y género

En la distribución por etapas educativas (ver gráfico 5) vemos una mayoría masculina, si bien en porcentajes distintos, en Educación Infantil que supone un 10%, es de las más reducidas debido a que estamos en la segunda generación, nacidos en España; en Educación Primaria se eleva hasta un 30% de mayoría masculina, es demasiado significativo; en Educación Secundaria Obligatoria se reduce nuevamente a un 10% de mayoría masculina, pero aquí hay un abandono escolar importante por ambos géneros, mayoritariamente chicos que se incorporan al trabajo; y lo más curioso es que en bachiller y formación profesional, a pesar de las dificultades que tienen muchas chicas para continuar estudiando, supongan un 25% más que los chicos.

GRÁFICO 5: Alumnado inmigrante de la Región de Murcia procedente por etapa educativa y género



Fuente: Consejería de Educación y Cultura. Curso 2006/07.

3. Condiciones socioeducativas

3.1. Integración tardía en el sistema educativo

Hemos visto en los gráficos anteriores como cada año aún sigue incorporándose un alto porcentaje de alumnos y alumnas inmigrantes en las distintas etapas educativas, a lo largo de todo el curso. El no haberse escolarizado a edades tempranas supone, de entrada, un déficit en sus conocimientos, hábitos de estudio, procedimientos de aprendizaje, etc., que precisará una recuperación para poder normalizarse académicamente. Cuanto más tardía sea su incorporación más difícil le será la integración, tanto por las lagunas cognitivas como por los aspectos derivados de la propia edad, y en el caso de las chicas aún costará más su relación con los demás.

La segunda generación, nacidos en España, tiene superados muchos de los hándicap anteriores, si bien por su privación ambiental y familiar, en muchos casos, también hay que favorecer su integración.

El sistema educativo, desde las leyes orgánicas (LOGSE, LOCE y LOE), a las normativas autonómicas, establece medidas de acción positiva para este alumnado (escolarización inmediata, reserva de plazas, distribución equilibrada, medidas de refuerzo educativo, clases de español como segunda lengua, becas de libros y comedor, etc.).

La integración social del alumno se considera primer objetivo escolar; el segundo, el aprendizaje de la lengua de acogida y el tercero, su normalización educativa. En función a

como se realice esa integración, condicionará el resto. De modo general, las niñas suelen tener más difícil su integración, los chicos a través del deporte y juegos colectivos tienen abiertas más puertas.

3.2. Tardía e irregular escolarización anterior

Hemos hablado de tres colectivos fundamentalmente, sudamericano, árabe y Europa del Este; en los dos primeros, y los menores gitanos del tercero, es bastante común que hayan tenido en sus países de origen una escolarización tardía, una atención educativa precaria o incluso, que no hayan estado escolarizados. Esto marca una desigualdad, como punto de partida, respecto al resto del alumnado, que en muchos casos, junto con otros déficit que hipotecan el normal desarrollo educativo de estos alumnos y alumnas y los condiciona hacia el fracaso escolar. Durante estos años anteriores, en los que mayoritariamente trabajábamos con alumnos de primera generación y por ello de integración tardía, los resultados académicos generales solían ser malos. En el caso de las niñas que llegaban al final de la educación primaria, en muchos casos abandonaban la escuela y quedaban en casa cuidando a los hermanos o haciendo las labores domésticas, incluso se llegó a la conclusión, en algunos estudios, de que eran malos estudiantes, siendo un factor de discriminación. Actualmente se está avanzando mucho en la normalización educativa con los que se escolarizan desde el inicio, regularizándose su promoción educativa.

3.3. Desconocimiento de la lengua de acogida

El conocimiento de la lengua de acogida es el instrumento que les va a facilitar la relación con sus compañeros, el acceso a la información y a los conocimientos; por ello decimos que es la lengua vehicular, su desconocimiento es otra dificultad para muchos alumnos, incluso para los hispanoamericanos, ya que en algunos casos desconocen el lenguaje académico, hay diferencias en su vocabulario, etc., que les dificulta su proceso de aprendizaje. Cuando hay una buena integración escolar el aprendizaje del español suelen hacerlo entre un trimestre y un curso académico.

Las madres árabes, fundamentalmente, son las que más dificultades tienen para el aprendizaje del español, los padres salen a trabajar y en sus relaciones suelen aprender el español coloquial, los hijos en la escuela, pero la mujer árabe suele quedar más en casa teniendo escaso contacto con el exterior.

En la segunda generación este problema se va mitigando porque al acceder tan tempranamente, a los tres años, el español se convierte también en otra primera lengua, siendo bilingües; haciéndose necesario, por el contrario trabajar la lengua de origen de sus padres para mantener sus raíces culturales; por ejemplo el programa de mantenimiento de lengua árabe y cultura marroquí «LACM», que se mantiene en algunos centros educativos, bajo el convenio hispano-marroquí.

En la Educación Permanente para Adultos, donde mayoritariamente hay hombres, en los últimos años se van conformando grupos de mujeres, uno por centro como media, su modalidad educativa suele ser el aprendizaje del español y posteriormente la alfabetización básica, uno de sus objetivos es su preparación para el carné de conducir, que será el que les dará la liberación del domicilio y su posibilidad de integración laboral; cada vez va siendo más habitual furgones de mujeres árabes que van a trabajar, pasear o relacionarse.

3.4. Bajo nivel educativo y cultural de los padres

En el colectivo árabe e hispanoamericano los padres suelen tener un bajo nivel educativo, el de Europa del Este también, excepto Polonia, Rusia y sus exrepúblicas. Este hecho dificulta su apoyo educativo y condiciona su éxito escolar. El apoyo familiar constituye un capital humano esencial en la promoción educativa de los alumnos, por ejemplo el último informe Coleman sobre el alumnado extranjero en EEUU, donde se comprobaba que los padres asiáticos compraban doble lote de libros de texto, uno para ellos y otro para sus hijos, lo que revertía en un mayor éxito escolar. A su vez la relación de los padres con la escuela suele ser escasa, entienden que el papel de la educación corresponde a las madres, y el acceso de éstas está dificultado por su desconocimiento del español, en unos casos utilizan a los hijos como intérpretes, así como su falta de práctica en las habilidades sociales de la sociedad de acogida por su aislamiento, su jornada laboral (que por los largos desplazamientos, condiciones del trabajo... no puede asistir al centro), etc.

3.5. Escasas expectativas en la educación

Los factores anteriores condicionan mucho las expectativas de los alumnos en la educación, aun siendo tan importante para ellos, no tienen modelos ni referentes en su entorno, sus condiciones de pobreza o precariedad económica, de exclusión o marginación, en muchos casos, hace que busquen su incorporación a la vida laboral lo antes posible; quieren mejorar sus condiciones de vida y la de los suyos, suelen tener unas condiciones de renta muy bajas y parten de cero ya que han tenido que emplear su capital en el viaje de llegada. En cualquier caso hay que decir que ya empiezan a ser un referente en la universidad, y que la segunda generación es un reto.

Entre las chicas suelen destacar algunas de las mejores alumnas del aula, así como las más preparadas están promocionando a niveles superiores de educación. Sin embargo, como valor contrapuesto, hay que decir que aunque su escolarización es más normalizada que los chicos, tienen menos absentismo escolar, cuando se hacen mujeres muchos padres les obligan a abandonar la escuela, por miedo a que establezcan relaciones con chicos o para preservarlas y educarlas como futuras «esposas». Algo similar ocurre con la población gitana española, suele ser un factor de privación cultural.

3.6. *Choque cultural*

Salir de su entorno social, de su medio natural, dejar a sus conocidos y seres queridos, y en unas horas encontrarse solos y en un mundo desconocido, donde quizá por primera vez te veas diferente, inferior, señalado; en el que además no cuentas con los instrumentos necesarios para tu vida, tu relación, sin el apoyo de nadie... suele ser un choque cultural, que si es duro para los adultos, suele serlo más aún para los niños y especialmente las niñas, que no entienden en muchos casos el por qué y se hacen muchos interrogantes. La novela de «Con los ojos bajos» de Tahar Ben Helou, describe muy bien como ve la niña este encuentro.

Por los roles sociales asignados a la mujer, tendrá muchos más puntos de fricción, como la feminidad, el vestido, las relaciones, la sexualidad, la maternidad, la educación de los hijos, el ocio, el trabajo... La incomprensión e indefensión la hacen más vulnerable y acrecienta su duelo migratorio, encontrándose en una doble discriminación, primero por ser inmigrante y segundo por ser mujer.

Las niñas van a recibir dos mensajes, que serán contradictorios en muchas ocasiones, provenientes de dos instituciones que son sus mayores referentes, su familia y la escuela; cómo resolver esos conflictos culturales a los que se tendrá que enfrentar, que no es capaz por su corta edad de relativizar y contextualizar. Estos conflictos se pueden presentar en los roles de hombre/mujer, la sexualidad, la religión, la orientación académica y profesional, la construcción de su identidad personal, y un largo etcétera.

Una buena educación será el verdadero instrumento que le permita desarrollar una mente dialógica y crítica, que le capacite para deconstruir todas las verdades absolutas que conforman los corpus dominantes de las culturas de su entorno, elegir libremente los elementos con los que más se identifica en cada momento, ejercer el derecho cívico de decidir su identidad, asumir consecuentemente sus riesgos y logros. Sensibilizar y concienciar sobre este objetivo ya supone un gran éxito para la escuela, ya que el verdadero cambio hacia una sociedad intercultural sólo es posible desde la educación, habida cuenta de que hay un sentimiento primario que impera en los principios de conservación de las culturas, dominantes y minoritarias, y es que a ninguna le gusta que se cuestione la tradición.

La feminización de la inmigración, en los últimos años, está suponiendo un valor en alza para ese avance cultural. En los países del denominado tercer mundo una de las respuestas de la familias a la pobreza era tener muchos hijos para que los mantuvieran el día en que ellos no pudieran hacerlo, acoger a las hijas abandonadas o repudiadas por sus parejas; en ambos casos ahora se está adoptando otra solución, pagar un pasaje al «viejo continente» en busca de «una oportunidad» que en el suyo no encontraron, y vivieron en sus carnes las consecuencias de esa injusticia. Esas mujeres que «empeñaron su alma» para poder pagar ese pasaje, saben bien lo que quieren, los que dejaron atrás, lo que se espera de ellas, supieron sobrevivir en un mundo patriarcal, quizá fue esta la primera decisión que tomaron por sí mismas y por ello saben el reto al que se enfrentan.

Son muy vulnerables por su indefensión, pero muy fuertes porque de la necesidad han hecho su virtud. Es reconocida la lealtad con los suyos (padres e hijos), su mantenimiento y promoción, su esfuerzo para su integración en la sociedad de acogida, su lucha por hacerse un espacio en la nueva sociedad.

3.7. Dificultad de comunicación con la escuela

En educación nos gusta hablar de la Comunidad Educativa, entendemos que el hecho educativo debe de ser producto de la interacción de padres, profesores y alumnos; pero en el caso de las familias inmigrantes es más complejo, dado el trabajo de los padres en la agricultura, construcción o servicios; en su mayoría lo hacen lejos del domicilio familiar, largas jornadas, etc., dificulta enormemente la comunicación. A los factores anteriormente indicados hay que añadir que muchas mujeres árabes quedan en el domicilio familiar, no se suelen relacionar y tienen más dificultad para aprender el español, por lo que es una barrera más para la comunicación con la escuela, en la mayoría de los casos se recurre a niños árabes que hacen de intérpretes.

Hay que destacar que la educación de los hijos, en la mayoría de los grupos de inmigrantes presentes en España, está encomendada a las madres, suelen ser las que van a los colegios a matricularlos, a solicitar las prestaciones, responder a las citas, etc. Muestran mucho interés por la educación de sus hijos e hijas, pero sus dificultades de comunicación, el desconocimiento del sistema educativo, su escasa formación académica, su jornada laboral, la falta de implicación de sus parejas, etc., les hace muy difícil la colaboración activa en la educación de sus hijos, lo que añade un motivo más del elevado fracaso escolar de este colectivo; un caso distinto suele ser los procedentes de la Europa del Este, especialmente exrepúblicas rusas.

Para abordar ese diálogo intercultural, para conocer la expectativas que la familia pone en la educación y las dificultades con las que se encuentra, acercar la educación al proyecto de vida del alumno y alumna con sus singularidades, sería necesario que el profesorado dentro de la tutoría pudiera intervenir con los padres y madres, pudiera mediar con los hijos, pero es muy difícil conseguirlo, sólo en condiciones de urgencia o necesidad.

Es cierto que esta incomunicación de familia y escuela es bastante general, no privativa de los inmigrantes, pero en su caso se agrava por los factores indicados y en otras ocasiones por autoexclusión, miedo a la institución, autovaloración negativa respecto al resto de la comunidad escolar, prejuicios, condicionantes de género, etc. Cito dos ejemplos extremos, en Educación Infantil por la tradición de acompañar a los niños muy pequeños al centro, se favorece la comunicación, se adquieren responsabilidades de colaboración escolar, hay mayor participación en las actividades del centro, etc., todo ello va favoreciendo la implicación y vinculación con el centro de los padres y madres inmigrantes, que posteriormente revierte en el éxito escolar; el alejamiento en etapas posteriores va siendo progresivo; como anecdótico la educación de adultos, donde mayoritariamente había hombres debido a la dificultad de acceso de las mujeres, especialmente árabes, por los

prejuicios de los hombres (familia o compañeros de clase), por lo que ha habido que crear grupos diferenciados de hombres y mujeres que evitaran esa exclusión; una vez que están dentro y se permite la comunicación, quizá el tiempo permita los grupos heterogéneos.

3.8. Infravivienda o hacinamiento

En numerosos estudios de Cáritas o Columbares quedan de manifiesto las precarias condiciones de vivienda en las que vive la población inmigrante, debido a la escasez de vivienda, la dificultad para que les alquilen, el alto precio para su compra o alquiler, etc., lo que hace que vivan en viviendas indignas que no querría alquilar nadie, hacinarse varias personas o familias en pisos para poder sufragar el alquiler, ocupar inmuebles sin condiciones de habitabilidad, etc.

En general, y especialmente en los colectivos árabes, los hombres suelen hacer una vida más de calle y jornadas laborales muy largas o combinadas, el hábitat doméstico no es muy hospitalario, y la vivienda para ellos es un lugar de descanso. La mujer, en muchos casos, tiene que llevar su trabajo y la mayoría de las cargas domésticas y familiares, lo que no deja mucho tiempo para la atención directa y específica para los hijos. Los niños desde edades muy tempranas adquieren responsabilidades domésticas y de cuidado de los hermanos, especialmente las niñas. Hay que decir que se ha visto una evolución muy positiva en la incorporación paritaria de niños y niñas a la escuela en los últimos años, anteriormente se veía un mayor absentismo en las niñas de mayor edad que quedaban al cuidado de los hermanos pequeños y realizando las tareas domésticas.

3.9. Procesos de discriminación y autoexclusión

La escuela es un espejo de sociedad en la que se incardina, y hoy vivimos en un entorno donde se manifiestan múltiples actitudes racistas en las calles, barrio, medios de comunicación, algunas familias, etc. Estudios de Amando de Miguel, Tomás Calvo Buezas, etc., nos lo demuestran. Los sucesos del terrorismo islámico han contribuido a aumentar la xenofobia hacia el extranjero, intentando legitimizar su discriminación, justificándola, en la línea de Sartori, como que es irreconciliable el Islam con la democracia, u otros argumentos como que provienen de estados, culturas o religiones decadentes, que son incapaces de avanzar o incorporarse a la modernidad, desarrollo o democracias, y que su presencia provocará la crisis de Occidente.

Hechos como el fracaso escolar, los problemas de convivencia, el acoso, la crisis de valores, etc., se atribuyen como consecuencia de la presencia de alumnado extranjero en las aulas. En el discurso nadie es racista ni discrimina, ya que son actitudes políticamente incorrectas, sin embargo en la práctica no se reconocen los derechos de los extranjeros en equidad con los nacionales, de modo que se es tolerante siempre que no roce con sus derechos, si lo hace cambia la actitud. Por ejemplo, se ve negativo la reserva de plazas para alumnos inmigrantes aun cuando se busca una distribución más equilibrada que be-

neficia a todos, o la fuga de alumnos españoles de la enseñanza pública a la privada. Esta doble moral, que fomenta el racismo se transmite a los hijos, que no suelen tener actitudes discriminadoras activas, pero que fomenta prejuicios hacia la convivencia y solidaridad.

La falta de políticas activas y eficientes de inmigración, que tengan un alcance global de sus necesidades y sus contribuciones, más allá de lo puramente económico, tienden a reforzar los prejuicios de los ciudadanos que ven mermados sus servicios (sanidad, educación, política social, etc.).

Los alumnos inmigrantes cuando llegan a los centros educativos, como niños, les gusta relacionarse, jugar e integrarse en el grupo. Las primeras llegadas suelen ser una novedad para todos y motivo de alegría y relación. Es el devenir posterior el que suele generar exclusiones por ambas partes. Los alumnos inmigrantes cuando van siendo más numerosos tienden a agruparse y autoexcluirse, por afinidad de intereses o problemas, por seguridad emocional, por facilidad de comunicación, etc.

Las chicas suelen tener más dificultad de integración, lo tienen mucho más difícil, primero por ser inmigrantes, después porque estarán controladas por los chicos de su grupo cultural y por los hermanos. Las chicas no solamente tendrán que ser portadoras de los elementos culturales y religiosos, sino que además tendrán que demostrarlo a unos y otros en cada momento. Por ejemplo, la moda de la vuelta de algunas chicas al *hiyad* para ser protegidas, más respetadas y atractivas para los chicos árabes. Estas actitudes de autoexclusión dificultan el avance hacia su integración y construcción de una sociedad intercultural.

4. La educación en valores a través de la escuela

4.1. Espacio multicultural. Convivencia y solidaridad

Como hemos podido ver existe una realidad multicultural en los centros educativos de la Región de Murcia. Siempre ha habido diversidad de alumnado de minorías, entornos rurales, necesidades educativas especiales. Pero nunca de una manera tan generalizada y de esas dimensiones.

Esta realidad multicultural está transformando las aulas, lo que no consiguieron varias leyes orgánicas de educación, lo va a hacer la fuerza de la evidencia. Estamos superando esa primera fase de la transformación del concepto de grupos homogéneos a heterogéneos, del planteamiento de una escuela uniformadora y selectiva a otra escuela inclusiva, donde hay un espacio para cada alumno, y donde hay que promover el éxito escolar para todos los alumnos en función de sus necesidades educativas.

La educación tiene que convertirse en un elemento favorecedor y reparador de la justicia social. Una educación universal y gratuita accesible a todas las personas, orientada al desarrollo integral de la persona, con un carácter permanente y para la vida, de un sentido propedéutico, que realmente le sea útil, no erudición o mera transmisión de enseñanzas, que le valga para formarse como ciudadano y para vivir en una sociedad democrática.

Ahora que se está avanzado mucho hacia la inclusión, más de un 90% de los alumnos están escolarizados entre los tres y dieciséis años, sin contar con los absentistas que es una asignatura pendiente, es cuando verdaderamente la escuela puede plantearse los objetivos señalados. Su éxito o fracaso condicionará la cohesión social futura, estamos abocados a vivir en una sociedad cada vez más multicultural y ello conlleva el conflicto de la convivencia, que no tiene por qué ser ni bueno ni malo, la clave es que todos los ciudadanos percibamos la diferencia como un valor positivo y la desigualdad como un hecho negativo, desarrollando estrategias para saber resolver en el quehacer diario de modo dialógico y operativo las situaciones conflictivas con las que nos vayamos encontrando.

Se convierte la escuela, de este modo, en un laboratorio antropológico, donde los niños y niñas, conviviendo desde la más temprana edad, interiorizan con total naturalidad estos valores y estrategias. Dicho de otro modo, los centros que tienen una realidad multicultural y diversa están en mejores condiciones de preparar futuros ciudadanos capacitados para vivir, convivir y resolver situaciones complejas en las que tendrán que desenvolverse el día de mañana como adultos (trabajador, jefe, pareja, vecino, etc.).

Sin embargo, hay resistencias a asumir este mensaje por parte de los padres y la sociedad en general, todavía se confía en una escuela competitiva, selectiva para los mejores, entre los que todos queremos que estén nuestros hijos. Recordar el insistente mensaje de la cultura del esfuerzo, pero sólo para los alumnos, el discurso de la calidad, pero sin profundizar en la equidad y universalidad. Después de tantos años como alumno, docente y gestor de la educación, aún no sé a qué se tiene miedo, a pagar el verdadero coste de una educación de calidad para todos, a tener unos ciudadanos con una buena educación que cuestionaran el sistema de los privilegiados, a una educación eficaz que llevara a una igualdad de oportunidades real a todos los ciudadanos en el acceso a los derechos y deberes. Imagino que tampoco los demás deben tenerlo muy claro, pero la inercia conservadora de la sociedad, que acepta cambios pero teme a las revoluciones toma sus cautelas.

Todo lo expresado con carácter general, y en especial en lo referente a la justicia social y educación, es aplicable a la mujer inmigrante por su doble condición de discriminada que ya hemos señalado reiteradamente.

4.2. Educación en la diferencia, frente a la desigualdad

Entendemos la diferencia como cada una de las singularidades del individuo, en sus formas de pensamiento, de planteamiento de la vida, desarrollo de sus capacidades personales, rasgos físicos, lengua, cultura, género, etc. Todas ellas contribuyen a generar la riqueza de la diversidad humana, que nos hace genuinos e irrepetibles, que nos permite aportar los matices de las distintas visiones de los hechos e ideas, necesarios para provocar el desarrollo de la humanidad en una sociedad democrática. Frente a lo anterior está la uniformidad, pensamiento único, gregarismo, etc., más propio de sociedades más primitivas o cerradas, de estados dictatoriales, en los que se inhibe a la persona y se le priva de la posibilidad de manifestarse tal como es.

Otro concepto contrario es la desigualdad, entendida como distinta posibilidad de acceso y oportunidades frente a los recursos o derechos de la persona. Todos los seres humanos, por el propio hecho de ser personas se nos confiere la igualdad de derechos; y serán las circunstancias de la vida y la elección personal de cada uno las que trazarán las diferencias, pero en ningún caso podemos justificar las desigualdades. Justificar la desigualdad en función del género, religión, capacidades, etnia..., supone un atentado contra la dignidad humana, que es única, no tiene distintas categorías, se escribe con mayúsculas y constituye un principio de justicia social.

Lo anteriormente expuesto que parece una evidencia, no lo es y en el día a día de la vida se funciona con categorías ya establecidas sobre las que generalmente ni siquiera se es consciente ni reflexiona. Por economía de pensamiento y conservadurismo tendemos a generalizar y unificar; procesos que no facilitan la aceptación de las diferencias, funcionamos en muchas ocasiones con tópicos, prejuicios, generalidades, prototipos, que inicialmente nos despiertan el rechazo del diferente, desconocido o disidente; como ejemplo muy significativo para tratar el tema de un modo pedagógico el libro «Papá, ¿qué es el racismo?» de Tahar Ben Jelloun, que versa sobre un supuesto diálogo entre un padre y su hija sobre un niño negro que acaba de llegar a su clase, los sentimientos que le despierta y las reflexiones a las que llegan ambos.

En la escuela nos encontramos con un entorno muy propicio y necesario para trabajar la educación en valores, a estas edades tempranas es el mejor momento de educar frente a la discriminación para que les resulten odiosas esas perversiones humanas. En los temas de género y etnia concretamente son especialmente proclives para que las diferencias sean rechazadas y que además sirvan para argumentar la desigualdad, por ejemplo en las tareas y roles escolares, domésticos, laborales, paternos, lúdicos, etc. Esta sensibilización y mentalización tiene que empezar por las propias niñas, el profesorado y el resto de la comunidad escolar.

Como he indicado anteriormente, estereotipos sobre la mujer y además inmigrante están muy enraizados en la sociedad de acogida y en su propio entorno, por lo que el propio hecho de la pasividad en las aulas supone una forma encubierta de racismo, al legitimar con nuestra no intervención situaciones de injusticia y exclusión. La educación en un sentido crítico de la vida que haga cuestionar a nuestros alumnos y alumnas todas las situaciones de desigualdad, y la instrumentalización del diálogo como forma de regular los conflictos, son principios que constituirán sólidos cimientos para una educación en valores.

4.3. Lucha contra la discriminación. Coeducación

La lucha contra todo tipo de discriminación es un objetivo que se mantiene presente y vigente en la escuela largo tiempo, se le ha dado un papel relevante en todas las leyes de educación, y se ha trabajado principalmente en las áreas de discapacidad, mujer e inmigración; a pesar de ello es tan necesaria y actual su atención que continua siendo uno de los objetivos prioritarios.

Con la sociedad española ya se ha avanzado mucho en la coeducación, en la igualdad de trato, oportunidades, corresponsabilidad, o derechos, pero aún queda mucho por hacer, prueba de ello es la recientemente publicada Ley de la igualdad de género.

En el caso de las niñas inmigrantes tienen esa doble vertiente de la discriminación al reunir dos de las condiciones, teniéndose que enfrentar además con los prejuicios de la sociedad de acogida, pero también, en muchos casos de su entorno familiar o cultural.

Desde la escuela se insiste en la coeducación desde los primeros momentos de la escolarización y se mantiene presente durante todo su periodo escolar, siendo un contenido transversal que debe de abordarse desde cualquier área o disciplina que se trate.

Referencias bibliográficas

- AJA, Eliseo; CARBONELL, Francesc, et alter: *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación «La Caixa», Colección Estudios Sociales, número 1. 1999.
- BEN JELLOUN, T.: *Papá, ¿qué es el racismo?*. Madrid: Alfaguara. 1998.
- INSTITUTO EUROPEO DEL MEDITERRANEO: *Gestionar la diversidad*. Barcelona: Instituto Europeo del Mediterráneo. 2004.
- INSTITUTO MUJER/CIDE: *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer/CIDE. 2003.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Las desigualdades de la educación en España*, II. Madrid: MEC/CIDE. 2005.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: «Respuestas educativas a alumnos extranjeros». *Revista de Educación*, número 329, 2002, pp. 127-160.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES: *Anuario Estadístico de Inmigración 2005*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. 2007.
- VILAR, Juan B. (coord.): *Inmigración magrebí y escuela*. N.º 15 –monográfico– de *Anales de Historia Contemporánea*. Universidad de Murcia. Murcia. 1999.
- VILAR, María José (coord.): *Formación intercultural de jóvenes y menores inmigrantes en España y Región de Murcia*. N.º 22 –monográfico– de *Anales de Historia Contemporánea*. Univ. de Murcia. Murcia. 2006.
- VV.AA.: *Diversidad cultural e inclusión social*. Madrid: Ediciones Tempora/Obra Social Caja Madrid. 2004.