

Hoy en día, la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo es una realidad. Este alumnado suele proceder de sectores sociales desfavorecidos, hecho que sitúa gran parte de este alumnado en situación de desventaja en el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

Por otro lado, muchos de los inmigrantes en edad escolar que recibimos encuentran determinados obstáculos iniciales de integración en la escuela (dificultades con el idioma, problemas de desorientación, déficits de conocimientos, falta de hábitos de escolarización, proceso de escolarización a lo largo del curso, etc.). Si a ello le sumamos las condiciones de marginalidad social a las que algunos de ellos se ven avocados, podemos concluir que parte de los niños y niñas inmigrantes escolarizados están en una franca situación de riesgo social. En este sentido, la lucha contra la exclusión social debiera convertirse en una prioridad para nuestro sistema educativo y para el conjunto de nuestra sociedad "desarrollada".

Ante esta situación de desigualdad en educación, la familia constituye otro de los ejes principales en el proceso educativo de los niños y niñas. Siguiendo a Aparicio, 2004 y Kñallinsky, 2000, la familia y la escuela constituyen dos ejes fundamentales del proceso educativo que desempeñan funciones complementarias.

Esta institución primaria en la que nacemos constituye el primer marco educativo del niño desempeñando un papel relevante en el proceso de formación de la persona. En este sentido, la existencia de estrechas relaciones entre las familias y la escuela repercute positivamente en la integración social y educativa de los/as hijos/as y en su rendimiento académico. Por otro lado, no podemos olvidar que el estatus socioeconómico de las familias y el nivel educativo de los padres resulta una variable clave para predecir los resultados escolares.

La presente comunicación pretende formular una propuesta teórica realizando un análisis de las teorías empíricas que relacionan la educación en la escuela de los niños inmigrantes y el papel de las familias en este proceso educativo.

1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS MENORES INMIGRANTES EN LA UNIÓN EUROPEA

Hoy en día, ante el contexto de las sociedades actuales, los sistemas educativos presentan nuevos retos. Las sociedades son cada vez más diversas culturalmente hablando, y la escuela debe responder a las necesidades que la sociedad presenta. Un ejemplo de ello lo encontramos en el Informe Pisa (2006) en el que nos plantea que en Italia, Irlanda y España se ha multiplicado por tres y por cuatro el porcentaje de alumnos nacidos en otros países, y en el Reino Unido ha aumentado en un 50% los alumnos de otros países matriculados en los dos últimos años.

A nivel europeo, el 25 de julio de 1977 se estableció la primera medida legislativa referida a la escolarización de hijos de trabajadores migrantes. Y desde noviembre del año 2003 se aprueba que los menores hijos de nacionales de terceros países con el status de residentes de larga duración deben tener el mismo trato en materia educativa que los nacionales, aunque algunos Estados miembro pueden restringir este principio al exigir pruebas que demuestren el dominio del idioma para acceder al sistema educativo.

Lo cierto que el derecho a la educación es un derecho que se recoge en casi todos los países de la Unión Europea. Este derecho a la educación de todos los menores en edad escolar obligatoria, independientemente de su estatus de inmigración, está sustentado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas y por la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.

Pero ¿qué sucede de los menores inmigrantes en situación irregular? En estos casos la respuesta es diferente según los países de la Unión Europea:

- Países que permiten explícitamente inscribir en los centros escolares a los menores inmigrantes en situación irregular: Bélgica, La República Checa, Grecia, Francia, Italia, Luxemburgo, los Países Bajos, Austria y Portugal.
- Países que no ponen impedimento en inscribir en los centros escolares a los menores inmigrantes en situación irregular: Alemania, Estonia, España, Chipre, Letonia, Hungría, Malta, Eslovenia, Finlandia, el Reino Unido, Bulgaria y Rumanía.

- Países en el que los centros escolares no están obligados a inscribir a los menores inmigrantes en situación irregular: Dinamarca, Lituania, Polonia, Suecia e Islandia.
- En cuanto a los menores inmigrantes con edad por debajo de la edad de escolaridad obligatoria, pocos países de la Unión Europea fomentan el acceso a la educación de los menores inmigrantes que aún no han alcanzado la edad escolar obligatoria. España y el Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia) adoptan la postura más clara al respecto, por ejemplo, en España existe el deber legal de ofertar las suficientes plazas en educación infantil para los residentes no españoles. Por otro lado, hay posturas menos claras:
- Bélgica, Francia, Finlandia y Suecia no pueden discriminar a los menores extranjeros en cuanto a la admisión a las guarderías se refiere.
- En Lituania los menores inmigrantes pueden asistir a las guarderías o grupos preparatorios de pre-primaria si así lo solicitan.
- En Dinamarca o en Suecia los niños en educación pre-primaria, cuya lengua materna no es el danés ni el sueco, reciben apoyos con vista a aprender el idioma antes de comenzar el colegio.

Si hacemos referencia a las medidas de integración para la integración de los menores inmigrantes en el sistema educativo, podemos afirmar que la mayoría de los países disponen de medidas para ayudar y orientar a las familias y al alumnado para que la llegada al sistema educativo y su permanencia tengan éxito. La mayoría de estas medidas se resumen en:

a) Medidas de orientación

Los centros educativos con frecuencia cuentan con medidas para ayudar al alumnado inmigrante y a sus familias a la hora de inscribirse, adaptarse y a acceder a la información sobre el sistema escolar. Estas ayudas pueden abarcar desde ofrecer asesoramiento y ayuda en cuestiones administrativas para cumplimentar formularios hasta el apoyo para el bienestar psicosocial del menor. Según Eurydice (2004) las medidas que se suelen ofrecer en los países de la Unión Europea son: Información escrita sobre el sistema educativo, servicio de intérpretes, personas o comité de recursos especiales, reuniones adicionales específicas para familias inmigrantes, información sobre educación pre-primaria.

Las medidas que se dispensan varían en cada uno de los países, pudiéndose dispensar una medida o las cinco, por otro lado, es difícil unificar estas medidas en todos los países de la Unión Europea ya que en muchos casos, como por ejemplo en España, estas medidas las establece cada Comunidad Autónoma y son específicas de cada Comunidad.

A título de ejemplo, realizando un esfuerzo por sistematizar las medidas que se adoptan, hemos seleccionado algunos de los países de la Unión Europea y las medidas que se establecen de forma general en cada uno de ellos¹ (ver tabla nº 1):

Tabla 1: MEDIDAS DE INTEGRACIÓN EN LA UE

	Alemania	Francia	Inglaterra	España	Italia	Bélgica
Información escrita sobre el sistema escolar	X	X	X	--	--	X
Servicio de intérpretes	--	X	X	X	--	X
Personas o comité de recursos especiales (mediación intercultural)	--	--	X	X	X	X
Reuniones adicionales específicas para familias inmigrantes	--	X	--	X	--	--
Información sobre educación pre-primaria	--	--	X	X	--	--

Fuente: Eurydice (2004): La integración escolar del alumnado inmigrantes en Europa

b) Establecimiento del alumno en el nivel de estudios adecuado

Cuando un menor accede a un nuevo sistema escolar es necesario evaluar qué conocimientos posee en relación con las principales áreas curriculares, así como su nivel de competencia en la lengua de instrucción. Esto guarda una estrecha relación con la forma en el que el menor se integra posteriormente en el sistema escolar en función de los tipos de modelos que el sistema ofrece.

c) Medidas en función del modelo de integración:

Otra de las diferencias que encontramos en los países de la Unión Europea es el modelo de integración que utilizan para el acceso de los menores inmigrantes al sistema educativo. En este sentido, en general se dan dos tipos de modelo de integración:

¹ Si se quiere consultar las medidas en todos los países de la UE ver: Eurydice (2004): La integración escolar del alumnado inmigrantes en Europa.

a) *Modelo Integrado*: El modelo integrado se caracteriza por:

- Los menores inmigrantes se distribuyen en clase con los menores de su edad.
- Se siguen los métodos y el curriculum destinado a los nativos.
- Existen medidas de apoyo, sobre todo para la adquisición del idioma, de forma individual.
- Pueden ofertarse clases extraescolares.
- En este sentido, podemos encontrar dos manifestaciones de este modelo:

a1) Integración directa con apoyo dentro de las clases ordinarias.

a2) Integración directa con apoyo puntual dispensado fuera de las clase ordinarias.

b) *Modelo Separado*: El modelo separado podemos encontrarlo de dos formas:

b1) Disposiciones transitorias:

- Se agrupa al alumnado inmigrante y se separa mediante un tiempo limitado.
- Puede recibir una atención especial en algunas áreas según las necesidades del alumno.
- El alumno inmigrante puede recibir parte de la enseñanza junto al resto de compañeros de su clase.

b2) Medidas a largo plazo:

- El alumno inmigrante recibe clases especiales en el centro durante uno o más cursos.
- El contenido del curso se adapta a sus necesidades

Como puede observarse en la tabla nº 2, los modelos de integración que cada país adopta son muy diferentes por lo que no podemos hablar de uniformidad en la Unión Europea en este sentido:

Tabla 2: MODELOS DE INTEGRACIÓN EN LA UE

		ALEMANIA	FRANCIA	INGLATERRA	ITALIA	ESPAÑA	BÉLGICA
MODELO INTEGRADO	A1		X	X	X	X	X
	A2			X			Comunidad germanoparlantes
MODELO SEPARADO	B1	X	X			X	X
	B2	X					
APOYO EXTRAESCOLAR				X		X	

Fuente: Eurydice (2004): La integración escolar del alumnado inmigrantes en Europa.

En el caso de España, el modelo de integración que se sigue es un modelo integrado (A1) aunque en algunos casos se dispensan medidas del modelo separado transitorias (B1) con apoyo extraescolar.

Como conclusión, podemos decir que en la Unión Europea la educación: derecho fundamental para todos. La mayoría de los países europeos están igualmente interesados en garantizar que los menores inmigrantes se beneficien del derecho fundamental a la educación.

Por otro lado, en todos los países de la Unión Europea se considera que el conocimiento de la lengua de instrucción es el eje central del sistema educativo, por lo que invierten muchos esfuerzos y disponen de medidas de apoyo específicas para que el alumnado inmigrante utilice la lengua del sistema educativo de la sociedad de llegada. En la mayoría de los países estas medidas se centran en el alumnado inmigrante recién llegado, para superar problemas iniciales que impiden su rápida integración en el aula.

En lo que respecta al mantenimiento de la lengua materna, la mayoría de los países también ofrecen un apoyo paralelo para que se les enseñe su lengua materna y para que aprendan la cultura de su país de origen, de esta forma, la cultura y la lengua materna se convierte en puente entre las dos culturas.

Haciendo referencia a los apoyos específicos, para compensar la desventaja socioeducativa derivadas de la situación de vulnerabilidad social de los inmigrantes, en todos los países de la Unión Europea se dispensan medidas en forma de becas, ayudas a las familias para comedor, etc. y se le otorgan ayudas específicas a los colegios con altas tasas de alumnos inmigrantes matriculados.

2. INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FAMILIA

Los movimientos migratorios, como fenómeno humano, determina unas interacciones muy determinadas entre los miembros de las familias migradas y la sociedad de llegada. En este sentido, la familia en el contexto migratorio realiza una superposición de tareas: unas tareas comunes a todas las familias (crianza, cuidado y

educación de los hijos/os, transmisión de la cultura), y otras tareas que realiza como consecuencia del proceso de aculturación (identidad, lengua, vínculos con la familia de origen, pérdidas de otros vínculos, etc.).

Además de esa superposición de tareas, las familias migrantes cuentan con las mismas posibilidades que otras familias para poder realizar con éxito el proceso de aculturación: vivienda, seguridad jurídica, condiciones dignas de trabajo y redes sociales fuertes y cohesionadas. Antes esta situación, las familias migrantes se encuentran en una situación de vulnerabilidad social.

Hoy en día se ha demostrado a través de numerosas investigaciones que la existencia de estrechas relaciones entre las familias y la escuela repercute positivamente en la integración social y educativa de los/as hijos/as y en su rendimiento académico. Por otro lado, no podemos olvidar que el estatus socioeconómico de las familias y el nivel educativo de los padres resulta una variable clave para predecir los resultados escolares.

Sin embargo, tal y como recogieron Bakston y Zhou (2002), algunas investigaciones ponían de manifiesto que la existencia de estrechas relaciones entre familia y escuela no siempre constituía el factor primordial en los rendimientos académicos, sino que también existían variables como: los resultados que los jóvenes obtienen en tests estandarizados, las expectativas de los estudiantes frente al mercado laboral o su continuidad educativa en la educación postobligatoria y superior.

En el caso específico de los grupos minoritarios, el posible efecto de aquellos factores que vinculan familia y escuela es todavía más difícil de establecer, resultando de importancia variables como las expectativas y creencias de las familias sobre la escuela y la confianza que las familias depositan en la escuela como agente de integración y movilidad social.

Haciendo referencia a las familias inmigrantes, y siguiendo a Carrasco y otros (2009) "la escasa presencia en la escuela de las familias inmigrantes se sigue considerando un indicador de desinterés e interpretado como un freno para el éxito de los/a hijos/a. También, como un reflejo de las resistencias culturales de las propias familias, que les limitaría ante la acumulación de capital social en la sociedad receptora". Desde esta perspectiva, se responsabiliza a la familia de los logros escolares de su hijos/a.

Así, tal y como nos indica Checa (2004), se considera implícitamente que existe una relación directa entre participación social e integración social de la población inmigrante, en la medida en que la participación promueve y moviliza redes de relaciones. Pero no hay que olvidar que la participación puede considerarse desde dos ángulos:

- Acceso a los recursos. PARTICIPAR DE...
- Acceso a las estructuras participativa. PARTICIPAR EN...

Según nos indica Carrasco y otros (2009), la participación en las estructuras participativas es la que implicaría el establecimiento de relaciones interculturales positivas reales, y no sólo formales, y una actitud favorable al conocimiento y al reconocimiento recíproco entre la mayoría, representada por la institución escolar, y la minoría, representada por las familias inmigrantes.

Ahora bien, las relaciones entre la escuela y las familias, en general, vienen determinadas por los mecanismos participativos que la institución ofrece y delimita, y por el interés y las posibilidades reales que las familias tienen de insertarse en estas redes por lo que debemos prestar atención a las barreras a la participación que la propia escuela establece ante la comunidad educativa (alumnado, familias y profesorado).

Por lo que respecta a las familias, su participación en la escuela puede verse obstaculizada por causas diversas: escaso reconocimiento de los bagajes culturales y las lenguas familiares; rechazo de las prácticas culturales y religiosas individuales y comunitarias; discrepancias en las formas de socialización de los niños y jóvenes; proliferación de mensajes unidireccionales escuela-familia; existencia de códigos contradictorios; y también resistencias por parte de los grupos de familias autóctonas que manejan las asociaciones de madres y padres, de manera que aquella correlación entre participación e integración social en el ámbito de la escuela se complica (Carrasco y otros, 2009).

A su vez, el momento de escolarización de los hijos/as es vivido por la familia migrante con gran angustia, ya que la familia, que tiene la labor de transmisión de su propia cultura, debe renunciar a ello permitiendo la transmisión de una nueva cultura que ellos no dominan ni van a controlar como se realiza esa transmisión. La institución escolar es vivida por muchas familias migrantes con muchas ambigüedades ya que temen la pérdida de las pautas culturales de origen, la pérdida de autoridad paterna y el pseudo poder que va adquiriendo el hijo/a al ser el único que domina la lengua de la sociedad de llegada, convirtiéndose en muchas ocasiones en el mediador entre la sociedad y la familia.

3. EL ALUMNADO INMIGRANTE COMO GRUPO POTENCIAL DE RIESGO SOCIAL

Hoy en día, la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo es una realidad. Este alumnado suele proceder de sectores sociales desfavorecidos, hecho que sitúa gran parte de este alumnado en situación de desventaja en el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

Por otro lado, muchos de los inmigrantes en edad escolar que recibimos encuentran determinados obstáculos iniciales de integración en la escuela (dificultades con el idioma, problemas de desorientación y aceptación interpersonal, déficits de conocimientos, falta de hábitos de escolarización, proceso de escolarización a lo largo del curso, etc.). Si a ello le sumamos las condiciones de marginalidad social a las que algunos de ellos se ven avocados, podemos concluir que parte de los niños y niñas inmigrantes escolarizados están en una franca situación de riesgo social. En este sentido, la lucha contra la exclusión social debiera convertirse en una prioridad para nuestro sistema educativo y para el conjunto de nuestra sociedad "desarrollada".

Tal y como nos indica Martínez Ten y otros (2001), los factores que ponen a una persona frente a una situación de riesgo social pueden clasificarse en individuales, familiares y del entorno. La combinación de estos factores llega a marcar a una persona bajo el estigma de la exclusión social. Por desgracia, parte del alumnado inmigrante sufre tres formas de exclusión. Por un lado, el trauma emocional y el deterioro de su identidad. Por otro, la precariedad laboral en la que se instalan sus padres; y por último la situación de marginalidad de la zona de residencia a la que se ven empujados. Un completo repertorio de riesgos de exclusión social, un auténtico foco de conflicto para la segunda generación y una situación de flagrante injusticia.

Sólo mediante un análisis de estas tres dimensiones encontramos que hay una multiplicidad de aspectos y niveles en los que pueden desarrollarse acciones positivas en las que deben participar asociaciones, Administraciones Públicas (educación, juventud, deportes, cultura, trabajo, servicios sociales, sanidad, seguridad ciudadana y justicia) y diferentes agentes e instituciones sociales.

La descoordinación administrativa, la falta de perspectiva global y el exceso de burocracia, sin olvidarnos de la falta de infraestructuras, medios materiales y profesionales, son algunas de las principales dificultades a las que se enfrentan los programas de integración social y escolar (Martínez Ten y otros, 2001).

A menos que se haga el esfuerzo necesario para preparar a la Escuela para que pueda recibir, con las suficientes garantías, al alumnado con problemas de desestructuración familiar, pobreza, inmigración, etc., éste probablemente acabará abandonando la Escuela, abocado al fracaso y siempre a caballo entre el paro y el subempleo.

Para facilitar la inserción de estos niños/as la escuela debe actuar en torno a tres aspectos prioritarios que influyen de manera directa en su éxito escolar: el idioma, la cultura y la participación de la familia en la comunidad educativa.

Debemos tener en cuenta que la escuela suele ser un lugar donde el alumnado, padres y profesores/as reproducen muchos de los estereotipos que la sociedad presenta, suele ser el reflejo de la sociedad en su conjunto. Es por ello por lo que se revela la necesidad de involucrar a todos en esta nueva realidad escolar por medio de una estrategia y de una política integral e integradora, cuya ejecución debe comprometer a todos y debe abarcar todos los frentes en juego, entre ellos, los legales, políticos, económicos, sociales y mediáticos, donde la escuela ha de ocupar un lugar preferente.

Pero la realidad es bien distinta, como indica Victoria Camps (1993, cita en García Martínez y otros, 1999):

la experiencia educativa enseña que la igualdad de oportunidades sigue siendo un mito. No basta la escolarización pública y obligatoria, no basta la coeducación ni la educación integrada para que se dé automáticamente la igualdad de oportunidades. En la práctica las costumbres, los hábitos, las mentalidades, los estereotipos y, sobre todo, las diferencias económicas siguen discriminando aún cuando exista una clara voluntad por superar las dificultades.

4. LA IMPORTANCIA DE LOS MODELOS EDUCATIVOS

Todo modelo educativo se fundamenta en unos valores, políticas y prácticas educativas determinadas. En líneas generales podemos afirmar que las políticas globales respecto a la inmigración se traducen en determinadas políticas educativas, las cuales consideran la diversidad cultural de forma diferente.

- Consideran la diversidad cultural como elemento de inestabilidad, la diversidad cultural es un peligro. Desde esta visión con encontramos con aquellos modelos etnocentristas, con una fuerte hegemonía de la cultura mayoritaria (Muñoz Sedano, A.):
- Modelo asimilacionista: En este modelo, para poder participar plenamente en la cultura nacional, el alumnado de minorías étnicas deben despojarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica. La cultura originaria se ve como algo que entorpece la integración en el colegio.

- **Modelo segregacionista:** Paralelamente a los programas asimilacionistas, se desarrollan en algunos Estados políticas de segregación para las minorías étnicas o grupos raciales determinados. Los alumnos de grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas. Se reagrupa al alumnado según su cociente intelectual o nivel y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor o menor prestigio.
- **Modelo compensatorio:** En este modelo se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios. Esta forma de ver las cosas, en la que se etiqueta al niño minoritario como "culturalmente desvalido", tiene dos consecuencias. Por un lado, conduce directamente a los programas de educación únicamente "compensatoria". Por otro, mueve al alumno a tener que optar bien por un rechazo de sus raíces culturales (para asimilarse al grupo mayoritario), bien por resistir conflictivamente a la cultura vehiculada por la institución escolar.
- **Aceptación de la diversidad cultural, valoración positiva de la diversidad cultural.** Modelos favorables al pluralismo cultural:
- **Modelo de educación multicultural:** Este modelo acepta como punto de partida que vivimos en una sociedad dual ("mi grupo" y "los otros") y por lo tanto el modelo educativo que propone es también dual.

Según Martínez Ten y otros (2001) sus objetivos son desarrollar la identidad del grupo y la construcción de la alteridad. Estos objetivos pueden lograrse preservando la identidad mediante la comprensión, la adaptación y la intercomunicación, manteniendo en un plano de igualdad a todas las culturas presentes en una determinada sociedad.

Los peligros de este modelo podrían conducir a la creación de identidades estereotipadas, la acentuación de las diferencias y el consiguiente aumento del racismo y la xenofobia, además de afrontar la diversidad desde una política compensatoria, tratando al alumnado inmigrante como niños y niñas desfavorecidos, marginados.

El tratamiento curricular de la diversidad se traduce en una visión folclórica de "las otras culturas". Introducen modificaciones parciales o globales del currículum para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los/as alumnos/as. Una última característica de modelo multicultural es la importancia que otorga a la lengua materna como vehículo de los aprendizajes básicos.

Ejemplos: programas de actividad étnica, programas biculturales y bilingües, programas de transición, programas de mantenimiento de la lengua materna...

- **Modelo de educación intercultural:** La escuela prepara a los alumnos y alumnas para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima y deseable. La educación intercultural es más ambiciosa porque parte de la reciprocidad de interrelaciones, se dirige a todos, no sólo al alumnado inmigrante, puesto que no es una educación para minorías étnicas, ni tampoco es una acción educativa compensatoria. Afecta a toda la comunidad educativa.

Los fines de una educación intercultural son: Reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; y contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas.

Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como un obstáculo.

Su consigna podría ser: Enseñar y aprender a vivir juntos.

Sus puntos débiles son: La falta de materiales y libros de texto no etnocentristas, que requiere la implicación de todo el personal del centro y del conjunto de los agentes educativos y que demanda un cambio de mentalidad, actitudes y expectativas sobre el alumnado inmigrante, sus familias y su tratamiento como ciudadanos.

A continuación, presentamos los principios pedagógicos de la educación intercultural (Muñoz Sedano, A.):

Tabla 3: PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social
Reconocimiento del derecho personal de cada alumno y alumna a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal
Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela
Atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas
No segregación en grupos aparte
Lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación
Intento de superación de los prejuicios y estereotipos

Mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos y alumnas de minoría étnicas
Comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos y alumnas
Gestión democrática y participación activa de los alumnos y alumnas en las aulas y en el centro
Participación activa de los padres y madres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos
Inserción activa de la escuela en la comunidad local.

Fuente: Muñoz Sedano, A.

5. LA ESCUELA INCLUSIVA

Los centros educativos son instituciones complejas, las singularidades culturales y sociales del centro se combinan con las singularidades propias de las personas que integran la comunidad educativa. En este sentido, cada centro, como subsistema e institución socioeducativa, aporta sus propias características y morfología: contexto, condiciones arquitectónicas, profesionales, recursos, su historia y su cultura, etc. Por ello, no existen dos centros educativos iguales.

En el siguiente cuadro, podemos observar las manifestaciones de la diversidad que podemos encontrar en un centro escolar:

Tabla 4: MANIFESTACIONES DE LA DIVERSIDAD

LOS CENTROS SON DIFERENTES	LAS AULAS SON DIFERENTES	EL ALUMNADO ES DIFERENTE
Situación geográfica	Nivel de cohesión	Ritmos de aprendizaje
Dimensión	Clima	Facilidad para aprender
Titularidad	Líderes	Capacidades
Profesorado	Tipo de interacción	Hándicaps
Entorno	Características	Personalidades
Nivel de cohesión	Otras...	Estilos cognitivos
Otras...		Tipos de ayudas
		Motivación
		Intereses y expectativas
		Distintas procedencias/familia
		Otras...

Fuente: Elaboración propia

Para atender a esta diversidad, los centros educativos deben establecer medidas concretas en relación a cuatro aspectos fundamentales:

- a) Adecuar los aspectos organizativos.
- b) Adecuar los aspectos curriculares.
- c) Personalizar la educación y autorizar los procesos.
- d) Mejorar la convivencia escolar y comunitaria.

La verdadera apuesta para la diversidad debe estar asumida en la oferta ordinaria del currículum.

Cuanto mayor esté contemplada la diversidad en el currículum y cuanto mayor sean los mecanismos y estrategias utilizados para contextualizar y adecuar la oferta educativa a las características de los destinatarios, mayores garantías de éxito tendrán las propuestas educativas.

Por otro lado, puede afirmarse que, en sintonía con los avances internacionales en este campo, el desarrollo de la integración en el marco de una escuela comprensiva ha producido en los últimos años una evolución conceptual en lo que se entiende por integración; se tiende a abandonar este término y sustituirlo por el de "inclusión".

El siguiente cuadro comparativo, extraído de Porter (1997), complementa y precisa lo que acaba de apuntarse:

Tabla 5: ENFOQUE TRADICIONAL / ENFOQUE INCLUSIVO

Enfoque tradicional	Enfoque inclusivo
Se centra en el alumno	Se centra en el aula
Se asigna un especialista al alumno	Tiene en cuenta los factores de e/a
Se basa en el diagnóstico	Resolución de problemas en colaboración.
Se elabora un programa individual	Estrategias para el profesorado
Se ubica al alumno en programas específicos	Apoyo en el aula ordinaria

Fuente: Elaboración propia

Aunque no parece existir una definición totalmente compartida entre los profesionales sobre lo que debe entenderse por educación inclusiva o escuela inclusiva, puede afirmarse que el concepto tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal.

La LOE, introduce el principio de "inclusión" en la educación. Todo el alumnado tiene derecho a una educación no segregadora. A su vez, la Ley de Educación Andaluza establece entre sus objetivos: garantizar la igualdad efectiva de oportunidades, las condiciones que permitan su aprendizaje y ejercicio y la inclusión educativa en todos los colectivos que puedan tener dificultades en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

El sistema educativo debe evolucionar para adaptarse a estas nuevas exigencias y ser capaz de ofrecer: "Una educación inclusiva para todos, de manera que permita a cada alumno progresar en función de sus capacidades y con arreglo a sus necesidades, sean estas especiales o no" (Arnaiz, 2009).

El modelo inclusivo es un modelo de atención a la diversidad que relaciona los cuatro grandes ámbitos: alumnado, centro educativo, comunidad y familia.

1. Relación entre el alumnado y el centro educativo: en esta dimensión se trabajan aspectos como la promoción educativa, el desarrollo de potencialidades, la competencia social, el conocimiento, la autoestima, la creatividad, destrezas, la educación integral del alumno, etc.
2. Relación entre centro educativo y comunidad: promoción socioeducativa, colaboración, implicación, formación compartida, desarrollo cultural, compromiso en mejora del entorno, etc.
3. Relación comunidad y familia: apoyos, referentes culturales, recursos, formación, integración social, etc.
4. Relación familia y alumnado: educación familiar, convivencia, atención personal, comunicación, apoyo afectivo, seguridad, estimulación, etc.

En este sentido, según la UNESCO (1995), los ámbitos los que resulta necesario trabajar para avanzar hacia este modelo son:

1. *Trabajo colaborativo entre el profesorado.* La necesidad de ensayar formas de colaboración entre el profesorado constituye uno de los ejes principales.

- Intervención conjunta de más de un profesor en el aula.
- Planificación conjunta de las unidades de programación.
- Incremento de la ayuda mutua.
- Mejora de la conciencia de equipo docente.
- Promoción de la autoestima, a partir de la colaboración.

2. *Estrategias de enseñanza - aprendizaje*

- Diseño de prácticas efectivas en las que puedan tomar parte todos los alumnos.
- Importancia del aprendizaje social (trabajo colaborativo entre el alumnado).
- Organización del aula.
- Optimización de los recursos materiales y humanos existentes y, en particular, de los conocimientos y experiencia de cada profesor.

3. *Atención a la diversidad desde el currículo*

- Mejora de la formación del profesorado en este campo.
- Elaboración de objetivos compartidos y claramente definidos.
- Definición de criterios de centro en el desarrollo del currículo.
- Acuerdo en relación con los criterios de evaluación y de indicadores para el seguimiento.

4. *Organización interna*

- Autoevaluación y evaluación interna.
- Disponer de una estructura organizativa que favorezca la cohesión.
- Potenciar el intercambio entre el profesorado.
- Distribución de los horarios coherentes con los fines que se persiguen.

5. *Colaboración escuela - familia*

- Fortalecimiento de la comunicación con las familias.
- Fortalecimiento de las vías de participación de los padres en la toma de decisiones.

- Desarrollo de contactos formales e informales.
6. *Transformación de los servicios/recursos destinados a la educación especial*
- Destinados para todo el centro y centrados en el currículo.
 - El profesor de apoyo, clave para el trabajo colaborativo.
 - El psicopedagogo implicado en la estructura del centro.
 - La transformación de los centros de educación especial en centros de recursos para la educación inclusiva.

En un trabajo de la UNESCO (2003) se hacen las siguientes consideraciones:

- Avanzar hacia la inclusión no es esencialmente un trabajo de reestructuración de la educación especial, ni tan siquiera de la integración. Tiene que ver con todos los alumnos y no únicamente con aquéllos que tienen necesidades especiales. Tampoco es algo que pueda ser considerado como un objetivo en sí, sino más bien un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo para que pueda atender convenientemente a todos los alumnos.
- No es una cuestión puramente de recursos, aunque éstos sean necesarios.
- La educación inclusiva tiene que ver con la capacidad de "construir" una escuela que responda a la diversidad de necesidades de los alumnos.
- La inclusión supone la reorientación de los servicios especiales y del conocimiento experto, más que su abandono.

La educación inclusiva es vista como un proyecto de la comunidad y de la sociedad. Desde esta perspectiva resulta ciertamente complejo señalar con carácter general las finalidades de una escuela inclusiva, en la medida que van a depender de las características del sistema educativo y, en definitiva, de la sociedad. De todas maneras, pueden contemplarse las siguientes:

- Conceptualizar de forma diferente las necesidades especiales del alumnado.
- Reconocer y valorar las diferencias presentes en el alumnado.
- Procurar la participación de todos los alumnos y alumnas en el currículo, de acuerdo con las características personales de cada uno de ellos.
- Capacitar a la escuela para que pueda dar respuesta a todo el alumnado del sector geográfico asignado.
- Desarrollar la institución a partir de la reflexión compartida y la negociación del profesorado, así como promoviendo su formación.
- Buscar vías alternativas e innovadoras para mejorar la práctica en el aula, a partir de la experiencia del profesorado y del trabajo cooperativo.

Factores clave para una escuela inclusiva

Como síntesis de la exposición se ofrecen a continuación, siguiendo a Ainscow (2000), Faro y Vilageliu (2000) y Porter (2000), los factores considerados como clave para construir una escuela inclusiva:

- Partir de la experiencia y conocimientos propios; de sus éxitos, que a menudo son muchos, y también de sus dificultades. El profesorado ha de darse cuenta de que la solución está en sumar sus aportaciones.
- El convencimiento de la necesidad de avanzar hacia una concepción inclusiva de la educación como condición para una implicación plena y efectiva en el proyecto, aunque lógicamente puedan darse grados diferentes.
- Hacer del trabajo colaborativo el instrumento metodológico habitual para generar conocimiento que sirva de forma eficaz para responder a las diferentes necesidades del alumnado.
- Entender las dificultades (la heterogeneidad presente en las aulas) como oportunidades para diversificar la respuesta educativa que puede servirse del potencial de aprendizaje que supone el trabajo cooperativo de los alumnos y la colaboración entre iguales.
- Dotarse de una estructura de centro flexible, capaz de adaptarse a las características y necesidades del alumnado y del profesorado, y de una organización interna que prime la colaboración entre los docentes tanto en la planificación como en el trabajo en el aula.
- Mejorar la autoestima tanto por parte del alumnado como del profesorado.

- Diseñar y promover planes de formación del profesorado, fundamentalmente de centro, que suponga la reflexión sobre la propia experiencia y, cuando sea necesario, la colaboración de asesores externos.
- Incorporar la evaluación de los resultados, que puede adoptar diversas formas (autoevaluación, evaluación interna), como generadora de los procesos de cambio.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (2000). *The next step for Special Education. 5es. Jornades Tècniques d'Educació Especial*. Barcelona: APPS.
- Arnaiz. (2003). Los preceptos de la escuela inclusiva: Su aplicación en la ESO. *Temas para la educación*, 3 de julio de 2009.
- Backston, C.L. & Zhou, M. (2002). Social Capital as Process: The Meaning and Problems of a Theoretical Metaphor. *Sociological Inquiry*, 72 (2), 285-317.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Cárdenas Rodríguez, R. (2002). La construcción de una escuela intercultural como demanda de una sociedad multicultural. En A. Bernal Guerrero. *Retos y perspectivas curriculares en la postmodernidad*. Sevilla: Kronos.
- Carrasco y otros. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de educación*, 20 (1), 9955 - 78.
- Checa, F., et al., (Eds.). (2004). *Inmigración y derechos humanos: la integración como participación social*. Barcelona: Icaria.
- Elzo, J. (1999). *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Fundación Sta. María.
- Escámez, J.; García, R.; Pérez, C. Y Ulopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Eurydice: Dirección General de Educación y Cultural. (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa. Comisión Europea*. Recuperado el 14/10/2010, de http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/0_integral/045ES.pdf
- Faro, B., Vilageliu, M. (2000). Por una escuela efectiva para todos los alumnos. CEIP Dr. Fortià Solà (Torrelló, Barcelona). Comunicación presentada en *5es. Jornades Tècniques d'Educació Especial*, Barcelona: APPS.
- García Martínez, A. y otros. (1999). Las tareas socioeducativas antes la interculturalidad: el papel de la escuela comunitaria. *Pedagogía Social*, 3, 27 - 40.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela: Las asociaciones de madres y padres de alumnos de España*. CEAPA-Universitat de Lleida: Madrid.
- Giné, C. (1998). ¿Hacia dónde va la integración? *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 40-45.
- Gomariz, M^o A., Parra, J., García Sanz, M^o P., Hernández, M^o A. y Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo. Consejería de Educación. Ciencia e Investigación: Murcia*.
- González-Anleo, J. (Dir.). (1998). *Familia y escuela. Diagnóstico del sistema educativo*. INCE: Madrid.
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo*. Amorrortu: Madrid.
- Martín-Moreno, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martínez Ten y otros. (2001). *Inmigración y escuela: de la educación intercultural a la educación para la ciudadanía*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Martínez, G. (2005). Sombras y luces de la relación familia y escuela. En J. M. Escudero, A. Guarro, G. Martínez y X. Riu. *Sistema educativo y democracia* (pp. 99-150). Madrid: Octaedro.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Informe Pisa. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE*. Recuperado el 4/12/2010, de <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>
- Muñoz Sedano, A. *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Recuperado el 28/09/2010, de <http://www.madrid.org/web/dgpe/Interculturalidad/enfoques.doc>
- Pérez Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Porter, G. L., Stone, J. A. (2000). Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe. *5es. Jornades Tècniques d'Educació Especial*. Barcelona: APPS.
- Porter, G. L. (1997). Critical elements for Inclusive Schools. En S.J. Pijl, C.J.W. Meijer y S. Hegarty (Eds.). *Inclusive Education, a Global Agenda*. London: Routledge Pub.
- Santos Guerra, M. A. (1997). *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en Consejos Escolares de centros*. Archidona: Aljibe.
- Stainback, S., Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- UNESCO. (1995). *Las Necesidades Especiales en el Aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: Unesco.
- UNESCO. (2003). *Open File on Inclusive Education*. París: Unesco.