



## La Educación Intercultural en Castilla y León: apuntes críticos

*Enrique Javier Díez Gutiérrez. Profesor Universidad de León  
dfcedg@unileon.es*

La investigación más reciente sobre educación intercultural demuestra que “la norma que fija la administración, si bien declara la necesidad de fomentar modelos interculturales, se decanta finalmente por el modelo de compensatoria, y aunque manifiesta que considera la diferencia como riqueza, parece mantener arraigada la idea del déficit. De manera que, a pesar de que la norma defiende explícitamente posiciones ideológicas de integración, opta por modelos de compensatoria que están vinculados a ideología marginadoras” (Martín Rojo, 2003, 231). Esta misma autora reconoce que en la mayoría de los centros se encuentra arraigado el modelo de compensatoria en la práctica educativa. Que ni la legislación ni los centros han iniciado la transformación de los currículos, de forma que se combatan los prejuicios étnicos y que los contenidos, los estilos educativos y los materiales didácticos representen y se adapten a una audiencia plural y heterogénea. Que es pequeñísimo el porcentaje de alumnado, al que van dirigidos estos programas de compensatoria, que pasa a bachillerato. Que los centros educativos constituyen comunidades monolingües, a pesar el multilingüismo de los estudiantes. Constata que ni la administración impulsa el mantenimiento y uso de estas lenguas, ni el profesorado las incorpora a las prácticas educativas.

Estas conclusiones de las investigaciones en este campo las podemos ver tanto en la normativa educativa actual como en la articulación concreta de los Planes de Atención a la Diversidad de nuestra Comunidad.

En la LOCE se inicia el apartado de Atención a la Diversidad incluyendo la migración dentro de la “atención al alumnado con necesidades educativas específicas”. Aunque nunca se ha llegado a saber muy bien qué implicaba este cambio de denominación (de especiales a específicas), mucho nos tememos que era la excusa para incluir al alumnado extranjero dentro de este epígrafe (necesidades educativas específicas, cap. VII, sec 2ª, art. 42). Ante lo que nos podemos preguntar: ¿las personas migrantes tienen necesidades educativas especiales por el hecho de ser extranjeros/as?

Las propuestas de actuación van en la línea de crear “programas específicos de aprendizaje” (en aulas específicas –art. 39-) para alumnado extranjero que desconozca la lengua y cultura española o con carencias de conocimientos básicos, en cualquier edad escolar. Y a los mayores de 15 años “con problemas de adaptación a la ESO” se les desvía hacia los “Programas de Iniciación Profesional”. De esta forma se les orientará cuanto antes al mercado laboral con escasa o nula cualificación, con lo que el sistema se asegura que este colectivo no compita con la población nacional por puestos cualificados. Separación, segregación, desviación parece ser la filosofía que preside la nueva “integración”.



Tras estos planteamientos del Ministerio se trasluce una visión de segregación demasiado clara. Si ya actualmente sólo el 18% de los niños y niñas inmigrantes africanos entre 12 y 16 años que residen en España cursa la ESO y, de ese porcentaje, sólo el 2% llega al bachillerato, con esta medida ¿no se les está destinando directamente a la “recogida de fresa” en vez de darles medios y oportunidades para que puedan acceder a la Universidad? Además, concentrará aún más a este alumnado en los centros públicos<sup>1</sup>, ya que los concertados se escudarán en que no ofertan este tipo de programas para rechazarlos. Esto contribuirá a la creación de centros “gueto” y a la huida de las clases medias y medias-bajas de los centros públicos.

En el caso de la Comunidad de Castilla y León, el planteamiento es similar, pues la LOCE ha sido el marco en el que se enmarca el último Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León de la Junta de Castilla y León. Es cierto que, algunos de los principios y objetivos genéricos que propone el Plan Marco de Atención a la diversidad pueden ser enmarcados en un planteamiento de educación intercultural: “la integración socioeducativa de este alumnado en el ámbito escolar”, “medidas formativas que posibiliten la competencia educativa del profesorado en contextos multiculturales”, “potenciar la competencia intercultural del alumnado en general desarrollando actitudes y valores favorecedores de la convivencia con otras culturas, proporcionando experiencias de contacto directo con gentes de otras culturas, estableciendo contenidos curriculares que posibiliten el conocimiento de otras culturas y concediendo un papel fundamental al conocimiento de lenguas y culturas actuales”.

Pero buena parte de ellos apuntan hacia formas y estrategias específicas de compensación o, cuando más, de multiculturalidad: “Favorecer una rápida adaptación lingüística del alumnado extranjero al entorno escolar y social mediante la aplicación de medidas de adaptación lingüística y social”; “establecimiento de programas adaptados de aprendizajes básicos destinados a compensar los posibles desfases curriculares del alumnado en razón de su acusada diversidad cultural”; “lograr una rápida y eficaz adaptación del alumnado extranjero al centro y al entorno”; etc.

Las medidas educativas concretas son las que nos permiten conocer realmente la filosofía que inspira los planteamientos de la Administración sobre la interculturalidad. Las analizaremos a continuación en función de las propuestas en el Plan de Atención al alumnado extranjero y de minorías que la Junta de Castilla y León ha diseñado como concreción del Plan Marco de Atención a la Diversidad.

## **El Plan de Atención al alumnado extranjero y de minorías**

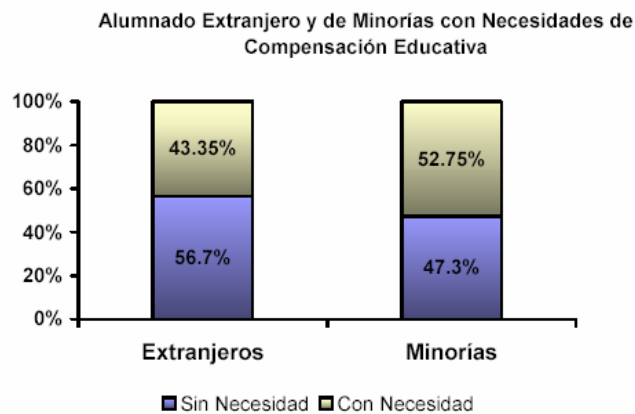
Los datos que nos ofrece la Administración en este plan afirman que el 46,48 % del alumnado con diversidad cultural (15.889) presenta algún tipo de

---

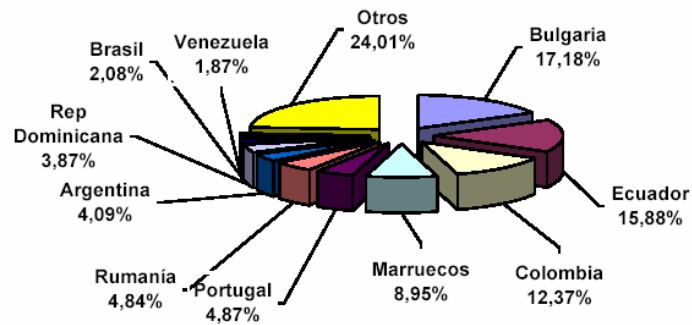
<sup>1</sup> En Castilla y León el 69,34% del alumnado extranjero está escolarizado en centros públicos, mientras que sólo un 30,66% lo está en centros privados. En cuanto al alumnado de minorías, el 75,01% está escolarizado en los centros públicos y el 24,99% en centros privados.



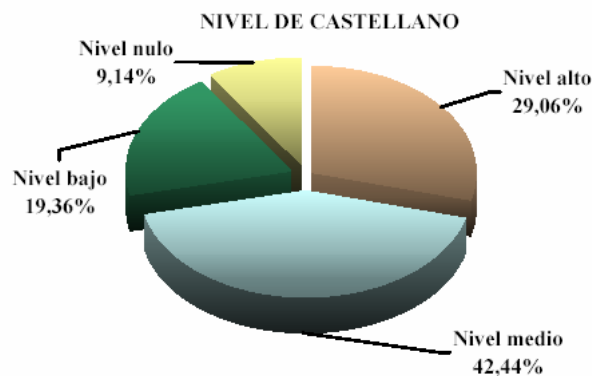
necesidades educativas específicas, lo que, según la Administración, “convierte al alumnado extranjero y al alumnado de minorías culturales en una población de alto riesgo”. Específicamente presentan estas necesidades el 43,35 % del alumnado extranjero y el 52,75. % del alumnado de minorías. La Administración considera que el 63 % del alumnado de diversidad cultural que presenta algún tipo de necesidades educativas específicas precisa del apoyo específico del profesorado de apoyo de Educación Compensatoria.



A pesar de que el alumnado extranjero en Castilla y León procede de 106 países distintos (aunque diez países aportan el 76 % de todo el alumnado extranjero que llega a nuestra Comunidad: Bulgaria, Ecuador, Colombia, Marruecos, Portugal, Rumania, Argentina, República Dominicana, Brasil y Venezuela), sólo el 9,14 % del alumnado extranjero se incorpora al sistema educativo sin conocimiento alguno del Castellano.

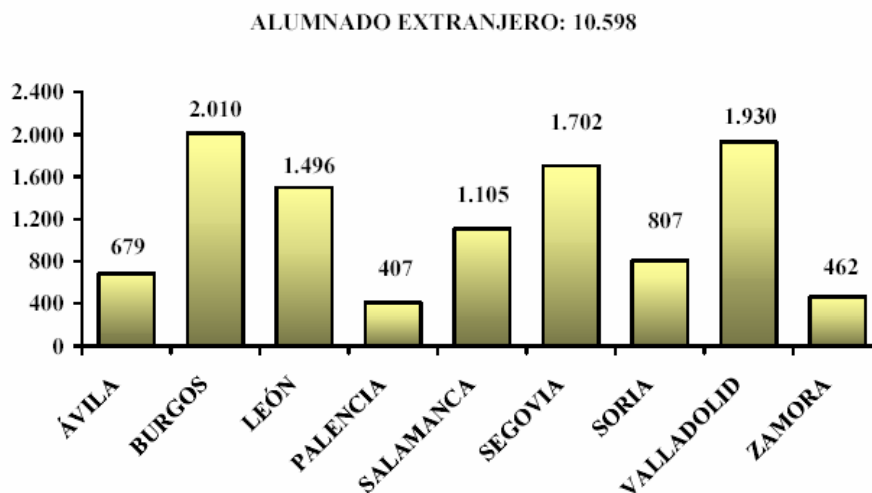


Principales países de procedencia del alumnado extranjero (Fuente: Admón.)



Distribución porcentual del alumnado extranjero según su nivel de castellano (Fuente: Admón.)

La distribución del alumnado extranjero es desigual en Castilla y León, según provincias, destacando (en cifras absolutas y en proporciones provinciales) las provincias de Burgos, Segovia, León y Valladolid. Aunque si nos fijamos en las proporciones de alumnado extranjero respecto al alumnado total regional, destacan las provincias de Segovia, Soria y Burgos.



En cuanto a las medidas de actuación que se proponen en este plan hacen referencia a refuerzos y apoyos de carácter general, desdobles de grupo y apoyo en el aula ordinaria por parte del profesorado en general y actuaciones por parte del profesorado de apoyo específico en aquellos centros en los que hay más de 25 alumnos con necesidades de compensación educativa. Son maestros de E. Primaria (222), profesores técnicos de Servicios a la Comunidad (25), profesorado de Centros Rurales de Innovación Educativa (33) y profesorado de Lengua y Cultura Portuguesa (19). Además hay que contar 89 profesores/as de apoyo de Educación Compensatoria en centros concertados.



Las medidas concretas que se proponen en este plan son:

- 1. Identificación y escolarización.
- 2. Medidas de integración inicial: Planes de acogida.
- 3. Medidas de Adaptación Lingüística y Social.
- 4. Otras medidas de atención educativa.
- 5. Medidas de formación e innovación: el Centro de Recursos de Educación Intercultural.
- 6. Medidas de coordinación.
- 7. Provisión de recursos.

Como podemos ver prácticamente todas ellas están orientadas hacia “los otros”, desde la primera de ellas: puesto que supone que a quien hay que identificar y escolarizar es a “los otros”.

La segunda (planes de acogida pensados para “los otros” que vienen) y la cuarta medida (otras medidas) se tienen en cuenta algunos aspectos que hacen referencia a todos/as, En los Planes de acogida se establece que “es importante que los centros que aún no tienen escolarización de alumnado con diversidad cultural desarrollen actuaciones previas de carácter preparatorio para propiciar un exitoso proceso de integración inicial en el futuro”. Pero se sigue viendo como algo que deberíamos hacer (“es importante”) para “ayudar a los otros” (“propiciar un exitoso proceso de integración inicial –de los otros- en el futuro”).

En las otras medidas se apuntan también “iniciativas que potencien una educación de carácter intercultural con todo el alumnado”, pidiendo a los equipos directivos, a las Comisiones de Coordinación Pedagógica, a los y las tutores, orientadores/as, etc., que establezcan condiciones estructurales que faciliten la aplicación de las medidas de atención a la diversidad reconocidas en sus respectivos proyectos educativos. Entre esas iniciativas está “una acción educativa intercultural que conjugue y armonice las medidas de carácter general, dirigidas a toda la población escolar del centro, con otras de carácter específico, centradas en determinados grupos de alumnos que presentan una acusada diversidad cultural”, la “profundización de la educación en valores, tanto por el profesorado en general, a través de aspectos vinculados al currículo, como por los tutores, a través de la oportuna acción tutorial, que inciden en una educación basada en el desarrollo de la igualdad de derechos entre todos los alumnos, la convivencia a partir del respeto mutuo y la consideración positiva de la diversidad”, el “propiciar el contacto directo entre culturas, promocionando encuentros, convivencias e intercambios entre alumnos de distintas culturas y países” (aunque hasta ahora ha sido mayoritario este intercambio con países europeos occidentales), el “apoyo a programas basados en el reforzamiento de la lengua y cultura del país emisor, en colaboración con los diferentes países” o la “potenciación del asesoramiento pedagógico y curricular”. La dificultad de todas estas propuestas es su escasa articulación en medidas concretas y efectivas, que supongan un seguimiento y



asesoramiento por parte de la inspección y de las unidades de programas y la dotación de recursos y medios para llevarlas a cabo. Se suelen quedar en “buenas intenciones” que dependen esencialmente de la buena disposición y voluntad de cada centro educativo o de algún profesorado con ánimo y entrega.

Pero el resto de las estrategias, que sí están concretamente organizadas y articuladas siguen el modelo esencialmente compensatorio y segregador.

Se les pide a los centros “asegurar una oferta suficiente de programas de Iniciación Profesional para el alumnado destinatario de este Plan” que, como ya hemos visto, suponen un planteamiento segregador y una vía de exclusión rápida del sistema educativo hacia el mercado de trabajo laboral en precario.

Las medidas de adaptación lingüística y social se plantean para que “se adapten los otros”. Se articulan en aulas externas a sus propios centros (aulas ALISO) para darles una respuesta “rápida y especializada”. Dos aulas por provincia. En la provincia de León se han puesto en la ciudad de León, aunque hay un número importantísimo de alumnado extranjero en el Bierzo. Pero esto ahorra recursos, pues con una sola profesora (a tiempo compartido) se cubren las dos aulas.

¿Por qué es mejor una respuesta externa, diferenciadora, rápida y especializada que una propuesta interna, integradora, reposada y global en un contexto “normalizado” y cotidiano como es el espacio habitual de clase? ¿Es que esto supone un reto para el profesorado? ¿Es que los especialistas tendrían que trabajar en equipo con el profesorado de aula y articular estrategias que sirvieran para todo el diverso alumnado que puebla nuestras aulas? ¿Es que esto centra el reto de adaptarse en el centro y en el profesorado y no en el alumnado?

Dice el documento de la Administración que “a través de las Aulas ALISO se pretende proporcionar una rápida adaptación lingüística y facilitar el acceso a determinados aspectos culturales y sociales fundamentales, que permitan la adecuada integración y convivencia con la población del lugar receptor”. ¿Integración en un contexto de aulas ALISO donde todos y todas las personas que acuden son alumnado extranjero de diferentes nacionalidades? ¿Dónde la única referencia lingüística, cultura y social a la que supuestamente se tienen que “adaptar” es la profesora o el profesor “nativo”? ¿Es este el mejor contexto para que se “adapten” y conozcan la lengua, la cultura y las costumbres del país de acogida? ¿O es un medio rápido y eficaz de apartar y separar a las personas no homogéneas de nuestras clases? ¿Una forma de permitirnos que como profesores y profesoras sigamos “exponiendo el saber” a un grupo de alumnado del que hemos ido separando el alumnado con necesidades educativas especiales, el alumnado extranjero, el alumnado de minorías, el alumnado con desventaja sociocultural, el alumnado...? ¿El problema es la diversidad, la diferencia, o nuestras formas de organizar el aprendizaje en las aulas? ¿El problema lo tenemos nosotros y nosotras como profesionales de la educación o ellos y ellas que son niños, niñas y adolescentes en proceso de aprendizaje?

Finalmente destacar que, dentro de esas “otras medidas de atención educativa adaptada” se incluye el “apoyo a iniciativas y proyectos de



compensación educativa externa para la aplicación de medidas complementarias a cargo de entidades sin ánimo de lucro que desarrollan programas de compensación educativa externa, como refuerzo de las medidas desarrolladas habitualmente en los centros, y que se centran en una serie de líneas de trabajo desarrolladas fuera del horario escolar con estos alumnos". Esta medida, que inicialmente puede parecer loable, es, si la analizamos en profundidad y con rigor, otra forma más de privatización encubierta de la educación pública. En vez de asumir esas medidas desde la Administración Educativa pública y articularlas coordinadamente con los servicios culturales y educativos de las administraciones locales, por ejemplo, se "derivan" hacia "subcontratas" mediante las denominadas subvenciones: "se destinan, asimismo, subvenciones anuales para el desarrollo de programas complementarios de compensación educativa. En el curso 2003-2004 se han concedido 180.000 €". Y las subvenciones se terminan, por lo que los profesionales que estén trabajando educativamente con estos niños y niñas tendrán contratos precarios y temporales, sin posibilidad de articular equipos estables y mantener programas con una coherencia temporal. Las subvenciones implican dependencia respecto a quienes las conceden, lo cual es una fuente de presión y parcialidad sobre la orientación de la labor educativa desarrollada. La escasez de las mismas, por la experiencia habitual de las mismas, implica contratos con sueldos bajísimos o becas que suponen una explotación laboral, un clima de descontento habitual en la dinámica de trabajo, una provisionalidad de los programas, que convierten a estas iniciativas, inicialmente voluntariosas y con mucha entrega, en experiencias antipedagógicas o, cuando menos, de simple "cuidado" y "guardería" de los niños y niñas. Los responsables de las mismas acaban estando más dedicados a conseguir nuevas subvenciones que puedan dar continuidad a lo iniciado, que de la calidad de la labor educativa que se realiza.

En definitiva, como decimos, ésta es una forma de progresiva "privatización" encubierta de un servicio público y un derecho social que, cada vez con mayor vigor, arraigo e indiferencia, va quedando en manos de "entidades privadas, se supone, sin ánimo de lucro". El borrador del plan no aclara en ningún momento quiénes son las entidades beneficiarias de estas subvenciones, ni qué tipo de programas desarrollan, ni que principios educativos proponen, ni la evaluación de su actividad, etc.