



PONENCIAS

**Ponencia base: Inmigración y servicios
sociales públicos**

**Subponencia: Menores inmigrantes.
Acogida y educación**

Intervención I:

**Excma. Sra. D^a. Henar Merino Senovilla,
Defensora del Pueblo de Castilla-La Mancha**

*LA ENSEÑANZA INTERCULTURAL
EN LA ETAPA
DE EDUCACIÓN INFANTIL*



SUMARIO

<u>I. CONSIDERACIONES SOCIOLOGICAS.</u>	1
<u>II. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO DEL NIÑO.</u>	4
<u>1. CONSAGRACIÓN INTERNACIONAL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN.</u>	4
<u>2. MARCO CONSTITUCIONAL.</u>	5
<u>3. ACUERDOS CON CONFESIONES RELIGIOSAS.</u>	¡ERROR !MARCADOR NO DEFINIDO .
<u>4. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO.</u>	¡ERROR !MARCADOR NO DEFINIDO .
<u>5. LEY ORGÁNICA DE LOS DERECHOS Y LIBERTADES DE LOS EXTRANJEROS EN ESPAÑA.</u>	¡ERROR !MARCADOR NO D
<u>III. FACTORES DE INTEGRACIÓN Y/O DISGREGACIÓN.</u>	10
<u>1. EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA.</u>	10
<u>2. LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN.</u>	13
<u>3. LA ACTITUD DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.</u>	15
<u>IV. HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.</u>	17
<u>V. CONCLUSIONES.</u>	22
<u>1. CONSIDERACIONES GENERALES.</u>	22
<u>2. APUNTES PARA LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE.</u>	23
a) <u>La enseñanza de un segundo idioma.</u>	23
b) <u>La enseñanza de la religión.</u>	24
<u>REFERENCIAS</u>	26

I. CONSIDERACIONES SOCIOLÓGICAS.

Durante las últimas décadas se ha producido en nuestro país una inversión de la tendencia migratoria. Tradicionalmente país de emigrantes, España se ha transformado así en Estado de acogida de quienes buscan en él un futuro que su propia tierra parece negarles. En los albores del siglo XXI, este complejo e inexorable proceso ha conducido a la configuración de una sociedad cada vez más internacionalizada, aglutinante de individuos de muy diversas etnias, confesiones religiosas, nacionalidades, etc. Para las Administraciones Públicas, semejante metamorfosis en las estructuras sociales tradicionales constituye un reto incuestionable, cuantitativa y cualitativamente. Cuantitativamente, porque son cada vez más numerosos los ámbitos sociales donde va adquiriendo protagonismo la población inmigrante. Cualitativamente, porque la disparidad de las culturas (autóctona y extranjeras) puestas en relación por este fenómeno puede llegar a ser tal que permita cuestionar la vigencia de valores materiales tradicionales y la propia utilidad de los recursos estatales habituales para regular dichas situaciones.

La inmigración en España se presenta, además, no como un fenómeno temporal, sino como una presencia que irá en aumento en nuestro país. La mayoría, aunque tiene la esperanza de retornar a su país de origen, termina por instalarse definitivamente, como acaban reflejando las cifras. Inmigrantes que, en muchos casos, van acompañados de menores a los que hay que dotar de una especial protección jurídica reconocida internacionalmente.

Es necesario prestar una especial atención a estos menores que se encuentran en países distintos a aquéllos de los que proceden porque los derechos reconocidos a la infancia hacen referencia al niño, al margen de su nacionalidad, origen o procedencia. Hemos de olvidar todas las limitaciones a estos derechos, sea cual sea su situación, en beneficio de los derechos humanos y, en concreto, de los menores.

En los últimos años, la Comunidad de Castilla-La Mancha ha experimentado un notable incremento del alumnado inmigrante en sus centros educativos. Es difícil contar con datos exactos de menores inmigrantes que se encuentran en la actualidad en nuestra Comunidad. Tan sólo podemos conocer los que se encuentran en situación regularizada, pero ignoramos el número de menores inmigrantes que se encuentran de forma irregular. Lo que sí es cierto es que este colectivo infantil existe y, es una realidad social a la que hay que prestar una adecuada atención, de la que son

conscientes las administraciones que, ya han empezado a desarrollar Programas orientados hacia su efectiva integración.

Todo ello es reflejo, además, de un proceso mucho más amplio. Según un Informe sobre educación realizado por Comisiones Obreras, se ha producido un cambio en el índice de natalidad desde unos años atrás: se incrementa el nacimiento de hijos de población inmigrante, a la vez que el alumnado autóctono ha experimentado una evolución radicalmente opuesta, descendiendo progresivamente desde 1992.

Esta inversión del fenómeno migratorio en nuestro país, ha contribuido al nacimiento de una pluralidad sociocultural. Existe una nueva realidad social y económica en España que *"reclama de la educación una especial atención hacia los fenómenos relacionados con la diversidad del alumnado para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación, racismo, xenofobia, inadaptación, fracaso y absentismo escolar, problemas que inciden con mayor fuerza en aquellas personas que están en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal"*¹. Correlativamente, esta nueva realidad *"demanda de la Administración que articule las respuestas más eficaces para la atención de los alumnos procedentes de grupos de población con rasgos socioculturales distintivos, en un marco escolar común y multicultural"*².

Desde un punto de vista más concreto, el fenómeno descrito ha supuesto la aparición de nuevas necesidades educativas derivadas de:

- la diversidad de origen del alumnado inmigrante en un mismo centro, que implica una gran variedad de lenguas maternas y culturas;
- los diferentes momentos de incorporación del alumnado inmigrante a los centros, generando un proceso de escolarización continuado a lo largo de todo el curso escolar y,
- la falta de formación inicial específica del profesorado en lo que respecta a la enseñanza del español como segunda lengua y a la educación intercultural.

Dentro del sistema educativo español, esta Institución ha considerado especialmente apropiado centrar su interés en la etapa de Educación Infantil (0-6 años), en cuanto

¹ Exposición de Motivos del Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en la educación.

² *Ibidem.*

concebida como un periodo decisivo en la formación de la persona, donde se forjan los trazos básicos de la personalidad del adulto. Al mismo tiempo, en él se adquieren no sólo los fundamentos para un sólido aprendizaje, sino también los hábitos de convivencia ordenada y respeto hacia los demás. Un aprendizaje que, en palabras de la Comisión de Enseñanza de la UNESCO, incluye cuestiones tan fundamentales como:

- "aprender a conocer",
- "aprender a saber",
- "aprender a vivir juntos" y
- "aprender a ser solidarios y tolerantes".

Y ello, con la vista puesta no sólo en la formación de los pequeños extranjeros, sino con la convicción de que éstos son con frecuencia los mejores agentes de integración en su ámbito familiar. En este sentido, parece claro que el grado de integración social y económica de los adultos depende de la capacidad de integración, por parte del sistema educativo, de niños y adolescentes procedentes de la inmigración.

II. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO DEL NIÑO.

1. CONSAGRACIÓN INTERNACIONAL DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN.

El derecho a la educación se encuentra recogido, con carácter universal, en diversos textos internacionales de reconocimiento de derechos humanos. Uno de ellos, de alcance genérico, es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948³. Su artículo 26 recoge el derecho a la educación de "*toda persona*", estableciendo también que ésta debe ser gratuita y obligatoria, al menos en la etapa de "*instrucción elemental y fundamental*". Así consagrada, la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Igualmente, la Declaración Universal establece que la educación debe favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.

El segundo texto proclamado por la Asamblea General en su Resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959 es la Declaración de los Derechos del Niño que, de un modo más específico, vuelve a incidir en el derecho a la educación. Su Principio nº 7 apela a una educación gratuita y obligatoria, al menos en las etapas elementales, que favorezca su cultura general, permitiéndole desarrollar sus aptitudes y, su sentido de responsabilidad moral y social en condiciones de igualdad de oportunidades. Reproduciendo lo ya establecido en la Declaración Universal, este Principio vuelve a incidir en la responsabilidad de los padres en la formación y orientación de sus hijos, al tiempo que vincula a la sociedad y a las Autoridades Públicas en este proceso educativo.

Un paso más en esta dirección se dará en 1989, con la firma en el seno de Naciones Unidas de la Convención sobre los Derechos del Niño, el 20 de noviembre de ese año⁴. En este contexto, el derecho a la educación recibe ya un tratamiento más elaborado, al incluir medidas concretas dirigidas a hacer efectivo el derecho de los niños a la educación. Entre otras, la implantación de la enseñanza primaria obligatoria y gratuita,

³ Resolución de la Asamblea General 217 (iii) de 10 de diciembre de 1948.

⁴ Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

el fomento de la enseñanza secundaria para que todos los niños tengan acceso a ella, la concesión de ayuda financiera en caso de necesidad y el acercamiento a todos de la enseñanza superior, sobre la base de la capacidad (art. 28).

2. MARCO INSTITUCIONAL

La Constitución Española de 1978 incluye entre los derechos fundamentales el derecho a la educación, consagrado en su artículo 27. Éste se configura como un derecho de aplicación genérica, siendo sus titulares "todos" los que se encuentren en el territorio español. Respecto a sus objetivos, el mismo precepto establece que la educación velará por los principios democráticos, teniendo en cuenta el pleno desarrollo de la personalidad humana. A tal fin, se apela a los poderes públicos como garantes del derecho de los padres a que sus hijos reciban una formación religiosa y moral acorde con sus convicciones.

Dicha garantía debe articularse mediante un programa general de enseñanza que permita participar en este proceso a todos los sectores afectados. En concreto, se invoca la intervención de padres y profesores en el proceso educativo desarrollado en los centros públicos. Como veremos, esta colaboración entre ambos colectivos resulta de especial importancia respecto a los alumnos inmigrantes y más aún, en la etapa de Educación Infantil.

En el ámbito educativo, es obligado mencionar también el artículo 16 del texto constitucional, que consagra el derecho a la libertad religiosa, ideológica y de culto. Desde esta óptica, este derecho implica la libertad de elección de los padres respecto a la enseñanza religiosa que han de recibir sus hijos, lo que exige que el Estado garantice esa elección mediante una oferta religiosa lo suficientemente amplia para integrar las diferentes confesiones que coexisten en nuestro país. En cumplimiento de esa obligación, España ha suscrito hasta la fecha cuatro tratados o acuerdos de colaboración con distintas confesiones, en los términos que a continuación se detallan.

3. ACUERDOS CON CONFESIONES RELIGIOSAS

Cronológicamente, el primer tratado suscrito por nuestro país con una confesión religiosa es el Acuerdo de 3 de enero de 1979, entre el Estado español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales⁵. Tras la aprobación de la Ley 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, ambas normas serían desarrolladas por el Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, regulador de la enseñanza de la religión⁶. En él se establece que dicha enseñanza se impartirá en los centros de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Secundaria, Obligatoria y Bachillerato, tanto públicos como privados, concertados o no. Su impartición habría de hacerse en condiciones equiparables al resto de las disciplinas, configurándose como una enseñanza de oferta obligatoria por los centros y, de carácter voluntario para los alumnos.

Posteriormente, en 1992, el Estado español firmaría tres Acuerdos de Cooperación con otras tantas confesiones religiosas -evangélica, israelita e islámica-, contenidos en las Leyes 24/1992, 25/1992 y 26/1992, de 10 de noviembre⁷. En ellas, se reconoce el derecho de los padres y alumnos a solicitar y recibir estas enseñanzas religiosas en los centros docentes públicos y privados concertados, de nuevo sobre la base jurídica de la Ley 1/1990. Sin embargo, el tratamiento de estas enseñanzas se configura de un modo algo diferente a la anterior, pues los propios acuerdos con estas confesiones religiosas condicionan el ejercicio de aquel derecho a la no entrada en conflicto con el carácter propio de los centros privados concertados.

4. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Educación General del Sistema Educativo⁸ (LOGSE), divide la educación infantil en dos ciclos formativos, extendiéndose el primero hasta los tres años y el segundo, desde los tres hasta los seis años de edad (art. 9). En el mismo precepto, la LOGSE establece el contenido de ambos ciclos, atendiendo el primero *"al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia y relación social y al descubrimiento del entorno inmediato"*. Por su parte, el segundo ciclo se destina a procurar *"que el niño aprenda a hacer uso del*

⁵ BOE núm. 300, de 15 de diciembre.

⁶ BOE núm. 22, de 26 de enero.

⁷ BOE núm. 272, de 12 de diciembre.

⁸ BOE núm. 238, de 4 de octubre.

lenguaje, descubra las características físicas y sociales del medio en que vive, elabore una imagen de sí mismo positiva y equilibrada, y adquiera los hábitos básicos de comportamiento que le permitan una elemental autonomía personal". Con ello, se pretende que esta etapa educativa contribuya al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños (art. 7). A tal fin, se prevé la cooperación de los centros de Educación Infantil con los padres o tutores, lo que supone un reconocimiento de su "*responsabilidad fundamental*" en esta etapa educativa.

La Educación Infantil no está configurada como una enseñanza obligatoria en nuestro sistema. La LOGSE recoge, por ello, su carácter voluntario, pero consagrando al mismo tiempo la obligación de las Administraciones Públicas de garantizar la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que lo solicite. Asimismo, la Educación Infantil tiene carácter gratuito en los centros públicos y privados concertados, discutiéndose actualmente, en el marco de la Ley de Calidad de la Enseñanza⁹, la posible extensión de dicha gratuidad a todos los centros privados.

Esta nueva reforma del sistema educativo viene a confirmar un hecho contrastado: que el sistema educativo está íntimamente relacionado con el dinamismo y complejidad de la realidad social. Por esta razón, las reformas educativas se han convertido en procesos casi continuados de revisión, ajuste y mejora. Son procesos necesarios para atender a las nuevas exigencias de la educación que surgen en la esfera social y económica. Es evidente que la mejora del nivel educativo experimentada en España ha hecho de la educación uno de los factores más importantes de aceleración del bienestar social del país. Sin embargo, estos logros no pueden justificar una plena satisfacción, porque el sistema educativo actual revela aún preocupantes deficiencias. Entre otras, el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración, demanda del sistema educativo nuevos enfoques que favorezcan una integración efectiva de estos alumnos, que hablan otras lenguas y comparten otras culturas.

El marco jurídico que permita la articulación de dichas medidas viene también ofrecido por la LOGSE, cuyo artículo 3.5 determina que todas las enseñanzas se adecuarán a las características del alumnado con necesidades especiales. Para ello, consagra el Capítulo V de su Título I a la "Compensación de las desigualdades en la educación". Entre otras medidas, este capítulo establece que el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que el alumnado pueda alcanzar dentro del

⁹ Proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación, aprobado por el Consejo de Ministros el 26 de julio de 2002, cuya entrada en vigor se prevé para el curso académico 2003/2004.

mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos, mediante una atención basada en los principios de normalización e integración escolar.

Sobre esta base jurídica se han ido articulando en nuestro país los programas sobre compensación educativa, cuyos destinatarios son aquellos alumnos "con necesidades educativas especiales". Esta expresión designa a "*aquella población escolar que requiera en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas (...) por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas*"¹⁰. La Comunidad de Castilla-La Mancha ha aprobado recientemente la normativa general que pretende hacer efectiva dicha atención específica. Se trata del Real Decreto 138/2002, de 8 de octubre, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en dicha Comunidad¹¹, que recoge los principios y la organización de las actuaciones, medios y recursos para ofrecer dicha respuesta de forma adecuada. Entre ellos, este Decreto determina las medidas encaminadas en esta Comunidad a atender a quienes presentan necesidades especiales derivadas de circunstancias personales, sociales, étnicas, lingüísticas y culturales, características que suelen confluír, todas ellas, en la persona del alumno extranjero.

5. LEY ORGÁNICA DFE LOS DERECHOS Y LIBERTADES DE LOS EXTRANJEROS EN ESPAÑA

La Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, de los Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social¹² (LODLE), consagra –aunque con ciertas limitaciones– el derecho a la enseñanza y a la educación de los extranjeros en nuestro país. Así, inicialmente, el artículo 9 reconoce este derecho a todos los extranjeros menores de dieciocho años en las mismas condiciones que los españoles. Derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas. Respecto a la Educación Infantil, el mismo precepto reitera su carácter

¹⁰ Disposición Adicional Segunda de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE de 21 de noviembre).

¹¹ DOCM. núm. 126, de 11 de octubre de 2002.

¹² BOE. núm. 10, de 12 de enero de 2000. Reformada por Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre (BOE. núm. 307, de 23 de diciembre).

voluntario y el compromiso constitucional por parte de las Administraciones Públicas de garantizar en dicha etapa un número de plazas suficiente para cubrir la demanda existente en este ámbito (art. 9.2).

Sin embargo, el derecho a la educación de los extranjeros en España se halla –como dijimos– limitado, pues la reforma de la Ley Orgánica 8/2000 volvió en este punto a la regulación que establecía la Ley 7/1985: restringir el acceso a la educación no obligatoria a los extranjeros que residen legalmente en España. En consecuencia, la plenitud de este derecho –entendida como ejercitable en todas las etapas educativas– únicamente se concede a quienes se hallen en situación regular en nuestro país. Por el contrario, quienes no posean la residencia legal sólo tienen derecho a acceder a la enseñanza estrictamente obligatoria y a la Educación Infantil (que el art. 9.3 LODLE excepciona del requisito de la residencia legal en España). En esta distinción –basada en su situación de regularidad o irregularidad– insiste el artículo 9.4 LODLE, que limita a los *"extranjeros residentes"* la posibilidad de recibir *"una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural"*.

III. FACTORES DE INTEGRACIÓN Y/O DISGREGACIÓN

Entre los diversos factores que en el ámbito educativo condicionan la integración de los alumnos inmigrantes en la etapa de Educación Infantil, tres parecen destacar por su importancia, su naturaleza controvertida o su carácter necesario. En primer lugar, se aborda la cuestión del aprendizaje del castellano por los alumnos inmigrantes, cuya importancia resulta fácilmente apreciable si tenemos en cuenta que el lenguaje constituye la primera forma de introducirse en la sociedad de acogida. A continuación, se analiza un elemento especialmente controvertido, como es la enseñanza religiosa durante esta etapa formativa, que ya ha sido cuestionada desde un punto de vista puramente pedagógico. Finalmente, el tercer aspecto elegido trata de subrayar la necesidad de que los alumnos extranjeros encuentren en la comunidad educativa una actitud receptiva que facilite su integración en ese nuevo entorno.

1. EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA.

Los educadores coinciden en señalar la lengua como el principal agente integrador en el ámbito educativo. En el caso de los alumnos inmigrantes, su aprendizaje presenta la dificultad añadida (a su corta edad) de tratarse de una segunda lengua, que no siempre conocen ni, mucho menos, dominan. Este aprendizaje debe considerarse como una herramienta, un instrumento sin el cual hablar de una integración posterior sería algo incongruente. Resulta innegable la necesidad de aprender el castellano, pues la plena inserción de los menores tanto en el colegio como en la sociedad en que residen pasa por el conocimiento y manejo de su idioma.

Al mismo tiempo, el desarrollo de una sociedad verdaderamente intercultural exige proporcionar los medios necesarios para conservar su lengua de origen. En este sentido, la Asociación Nacional para la Educación Infantil (NAEYC) señala que los programas de educación infantil deben alentar el desarrollo del idioma materno, a la vez que promueven el aprendizaje del idioma de acogida. Entre otros beneficios, el dominio completo del idioma materno contribuye al desarrollo del segundo idioma; hasta el punto, de que los niños que no dominan un segundo idioma al cabo de dos o tres años de uso regular, tampoco suelen dominar su idioma materno.

En el ámbito comunitario, esta idea caló hace tiempo en su ordenamiento, como se desprende de la Directiva 77/486 del Consejo, de 27 de julio, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes¹³. Entre las acciones destinadas a facilitar la integración escolar de los menores, su artículo 3 incluye el fomento y promoción, dentro de la educación ordinaria, de la enseñanza de su lengua materna y de la cultura de su país de origen. Una medida que, en nuestra opinión, merece tanto el elogio como la crítica.

Así, hay que alabar la sensibilidad del legislador comunitario hacia las dificultades reales que en su proceso de integración suelen encontrar los pequeños extranjeros y más concretamente, hacia una cuestión que los sistemas educativos olvidan con excesiva frecuencia: el fomento y conservación de su lengua y cultura originarias. Sin embargo, es de lamentar que este tratamiento del derecho a la educación se restrinja a los hijos de los nacionales comunitarios, sin extenderse a los hijos de ciudadanos de terceros Estados¹⁴. Y ello, porque sin negar el derecho y la necesidad de los primeros a recibir este apoyo complementario, son justamente los segundos quienes encuentran –y padecen– más diferencias entre su lengua y cultura originarias y la del país de acogida.

En todo caso, el fomento de la lengua de origen aconseja respetar el ambiente lingüístico y cultural de los niños, así como los diversos sistemas de aprendizaje. Que, sean del tipo que sean, deben tener presente un dato: pese a que un segundo idioma se puede dominar verbalmente en dos o tres años, lograr un alto nivel de comprensión puede llevar cuatro o más años.

Conviene tener presente la difícil transición en que se encuentran algunos menores, que se enfrentan, en el hogar y en el colegio, a dos series distintas de valores, reglas, aspiraciones y conductas. La importancia de esta cuestión deriva de que el aprendizaje del castellano como segunda lengua puede producir cierto rechazo hacia el idioma materno. Los efectos de este rechazo son múltiples: quiebra de los patrones de comunicación de la familia, daños a la propia autoestima del menor y, riesgo de que éste no llegue a dominar ninguna de las dos lenguas.

En consecuencia, el tratamiento de la educación lingüística en la etapa de Educación Infantil debería basarse en los siguientes aspectos: aceptar la legitimidad del idioma materno, respetar y valorar la cultura del hogar y fomentar la colaboración activa

¹³ DOCE. L 199, de 6 de agosto de 1977.

¹⁴ En efecto, el artículo 1 de la Directiva 77/486 define a sus destinatarios con arreglo a la siguiente fórmula: “*hijos sujetos a la escolaridad obligatoria (...) que estén a cargo de todo trabajador nacional de otro Estado miembro...*”.

y el apoyo de todas las familias. Para ello, es imprescindible la participación de los dos colectivos implicados en la educación de los menores: familias y educadores.

El elemento familiar como factor de integración no resulta siempre suficientemente valorado, incluso por los propios padres, cuya implicación y participación con demasiada frecuencia en la educación de sus hijos resulta escasa e, incluso, inexistente. En este punto, especialmente ilustrativo resulta el ejemplo de las familias magrebíes y asiáticas, colectivos habitualmente poco participativos en las actividades escolares. Las razones de este bajo índice de participación son muy variadas: desconocimiento del idioma, circunstancias laborales, desestructuración familiar, concepción de la escuela como un lugar que les permite desentenderse por unas horas de los menores, etc. Y todo ello, habitualmente presidido por un gran desconocimiento del sistema educativo español, que la Ley de Calidad de la Educación aspira a paliar mediante la adopción de "*medidas oportunas para que los padres de alumnos extranjeros reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español*" (art. 39.6).

Por el contrario, cuando las familias participan en la asociación de padres, ello es un reflejo de que se han integrado en el sistema educativo, lo que incide de forma directa en el rendimiento escolar de sus hijos: presentan un menor índice de inasistencia a clase, una mayor capacidad lectora, etc. En este punto, nuestra realidad educativa actual permite ser optimistas, pues existe una tendencia clara a introducirse, cada vez más, en los canales de participación de la vida escolar. Asimismo, en este ámbito tienen una función primordial los educadores, a quienes corresponde la misión de involucrar a padres y familiares en el programa y ambiente de aprendizaje, estableciendo vínculos entre el hogar y la escuela. Así, entre otras tareas, el educador ha de asegurarse de mantener informados a los padres para que tomen parte en actividades importantes para sus hijos. Esta labor forma parte de un objetivo más amplio: la creación de lo que la NAYEC denomina un "ambiente de aprendizaje sensible".

Un elemento fundamental para la configuración de dicho ambiente es la necesidad de proporcionar a los educadores la preparación y desarrollo profesionales en las áreas de cultura, lenguaje y diversidad, para que comprendan y aprecien su propio trasfondo cultural y lingüístico. Se trata, en esencia, de formar educadores de la niñez sensibles al multilingüismo e interculturalismo, que puedan crear vínculos entre la familia y los miembros de la comunidad. Ello genera la necesidad de programas de capacitación previa y de formación, que preparen a los profesores de Educación Infantil en materias

como la comunicación entre culturas, enseñanza del segundo idioma, etc. Un objetivo que, lógicamente, en la práctica se ve dificultado por la existencia en una misma clase de niños de distintos idiomas.

Consciente de ello, la Comunidad de Castilla-La Mancha ha adoptado algunas acciones destinadas a satisfacer las necesidades generadas por este nuevo panorama educativo. Entre ellas, es ya una realidad la Orden de 8 de julio de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan con carácter experimental la estructura, funcionamiento y modelo de intervención de los Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante en la Comunidad de Castilla-La Mancha¹⁵. En esta línea se inscribe el recientemente publicado Decreto 138/2002, de 8 de octubre, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado. En consecuencia, determina las medidas para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, derivadas de circunstancias personales, sociales, étnicas o culturales en todos los niveles y etapas del sistema educativo.

Se trata, en definitiva, de formar educadores capaces de reconocer la importancia del idioma y la cultura del alumno inmigrante y de reaccionar positivamente ante esta realidad. Como es lógico, el bilingüismo como meta requiere el respaldo de la Administración, por lo que la Ley de Calidad prevé la enseñanza del español como mecanismo para favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. A tal fin, remite a las Administraciones educativas el desarrollo de programas específicos de aprendizaje, de cara a facilitar su integración en el sistema de enseñanza (art. 39.1).

2. LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN.

El artículo 16 CE consagra el derecho a la libertad religiosa, ideológica y de culto; correlativamente, el artículo 27.3 del mismo texto obliga a los poderes públicos a asegurar el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones. En cumplimiento de este deber, la Ley Orgánica 7/1980, de libertad religiosa, contempla la presencia de la formación religiosa

¹⁵ En concreto, se trata de ocho equipos de apoyo lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado, ubicados en Albacete y Hellín (Albacete), Ciudad Real-Daimiel y Tomelloso-Alcázar (Ciudad Real), Cuenca, Azuqueca de Henares (Guadalajara), Sonseca y zona de La Sagra (Toledo).

en los centros docentes públicos. Por su parte, la LOGSE incluye la impartición de clases de religión en los diversos ciclos de la etapa educativa. Su Disposición Adicional Segunda otorga a dicha enseñanza un carácter obligatorio para los centros y voluntario para los alumnos, restringiendo la oferta religiosa a aquellas confesiones con las que el Estado español haya suscrito acuerdos de cooperación¹⁶. En concreto, dichas confesiones son la católica¹⁷, la israelí, la islámica y la evangélica¹⁸.

Así regulado, el derecho a la recibir educación religiosa está garantizado, no sólo para los niños que profesan religión católica, sino para aquellos pertenecientes a otras confesiones. Sin embargo, la realidad parece contradecir esta afirmación, pues en la gran mayoría de los centros educativos españoles únicamente se imparte religión católica¹⁹. En ocasiones, porque los padres no han solicitado la enseñanza de otra confesión; otras, incluso por desconocimiento del derecho que les asiste para exigirlo al centro educativo²⁰. De este modo, la oferta inicialmente contemplada en la ley se reduce a la posibilidad –que no obligación– de cursar la asignatura de religión católica, sin que, con carácter general, se impartan clases de otras confesiones. En consecuencia, el respeto a la religión profesada por el alumno suele acabar en la no obligatoriedad a asistir a las clases de religión católica.

Así articulado, este sistema ha planteado ya problemas pedagógicos y de integración en las escuelas de Educación Infantil, especialmente delicados al tratarse de alumnos de corta edad. Como ejemplo, cabe citar la queja presentada ante el Defensor del Pueblo, y ante esta misma, por el padre de una alumna de Educación Infantil. En ella se expone la situación de su hija, de tres años de edad, que durante una hora a la semana es separada del resto de sus compañeros para que éstos reciban clase de

¹⁶ Disposición desarrollada en el Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la religión (BOE. núm. 22, de 26 de enero de 1995).

¹⁷ Acuerdo de 3 de enero de 1979, entre el Estado español y la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales (BOE. núm. 300, de 15 de diciembre).

¹⁸ Leyes 24/1992, 25/1992 y 26/1992, de 10 de noviembre, por la que aprueban los Acuerdos de cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, con la Federación de Comunidades Israelitas de España, y con la Comisión Islámica de España, (BOE. núm. 272, 12 de diciembre).

¹⁹ Una situación que posiblemente fomenta nuestro propio ordenamiento, que sólo garantiza incondicionalmente la enseñanza de la religión católica (art. 1.2 RD 2438/1994), mientras que la impartición de las restantes confesiones religiosas se subordina a que éstas “*no entren en conflicto con el carácter propio del centro*” (art. 10 Leyes 24/1992, 25/1992 y 26/1992).

²⁰ En este punto, resulta interesante destacar que la Comunidad de Castilla-La Mancha únicamente ha suscrito un convenio con las diócesis de la provincia eclesiástica de Toledo, en materia de enseñanza de la religión católica (DOCLM de 28 de septiembre de 2001).

religión católica. Psicólogos, psiquiatras infantiles y educadores han coincidido en calificar la experiencia de negativa y contraproducente para el niño. Y ello, especialmente, en el momento de su llegada al colegio, cuando debería garantizarse la adaptación de toda la comunidad educativa a la nueva situación del menor que, por primera vez, comienza su proceso de escolarización. En algunos colegios, los educadores no han considerado oportuno sacar a los niños de su clase habitual en el tiempo dedicado a la religión. En lugar de ello, los profesores permanecen en el aula con los pequeños que no han optado por la religión, realizando con ellos otro tipo de actividades.

Esta cuestión forma parte de un debate más amplio, en el que se cuestiona incluso la conveniencia de impartir clase de religión en la escuela pública. En este ámbito, cabría preguntarse si es realmente aconsejable que se dé religión dentro del horario escolar, como materia curricular o, si debería ser entendida como parte de las actividades privadas de cada persona. Para dotar al principio de neutralidad ideológica y religiosa de verdadero sentido educativo, existen dos opciones: excluirlas a todas del currículo escolar, o bien incluirlas a todas, no sólo desde el punto de vista formal, sino de manera práctica y efectiva. La segunda opción, aunque costosa, quizá no sería tan difícil de conseguir, si se considerara la posibilidad de educar no sólo en la práctica de una determinada religión, sino en el respeto y conocimiento más profundo de las diversas religiones.

3. LA ACTITUD DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

En el proceso de integración de los alumnos inmigrantes juega un papel fundamental, tanto positiva como negativamente, la actitud que profesores y compañeros tengan hacia ellos. Como aspecto negativo, cabe citar el alto índice de concentración de alumnos inmigrantes que en ocasiones tiende a producirse en los centros. La tendencia a la congregación familiar es una forma de protegerse por parte de la población emigrada de un posible rechazo social, más o menos inconsciente. Mediante esta práctica, los inmigrantes buscan la manera de sentirse integrados, reproduciendo las mismas estructuras y comportamientos que mantienen fuera de la escuela. Asimismo, piensan que los profesores están más acostumbrados a trabajar con ellos cuantos más compatriotas haya. Otro factor que contribuye a esta concentración de alumnos extranjeros es la exigencia de, al menos, 25 alumnos con necesidades educativas especiales para dotar al centro de un profesor de apoyo. Correlativamente, esta situación provoca en ocasiones una reacción adversa en los alumnos y padres

autóctonos, que tienden al abandono de los colegios "estigmatizados" con la etiqueta de colegios para inmigrantes.

Esto lleva a una categorización de los colegios, que, a la hora de elegir el centro escolar al que los padres quieren llevar a sus hijos les plantea consideraciones basadas en el prestigio social del centro y en el tipo de alumnado. Se produce así, en definitiva, una cierta segregación del alumnado, donde difícilmente puede darse una verdadera integración, porque se configuran grupos muy homogéneos: alumnos extranjeros y alumnos nacionales. Junto a ello, hay que destacar la gravedad de otro fenómeno: la reproducción y persistencia, en las propias escuelas, de prejuicios sociales en torno a los colectivos de inmigrantes. Así, la etiqueta que acompaña a estos colegios nunca es la de "colegios de élite o de prestigio social", sino, muy al contrario, la de colegios con alumnos *problemáticos*, que conviene evitar. En consecuencia, ya desde la escuela se está identificando la pertenencia a una determinada etnia o cultura con cuestiones relacionadas con la marginalidad o degradación social.

Sin embargo, aun siendo ciertas estas prácticas, en la etapa de Educación Infantil son poco significativas, dado el escaso número de alumnos extranjeros y su corta edad. Así, aun existiendo inicialmente cierta tendencia de los alumnos nacionales a resaltar las diferencias de sus compañeros inmigrantes, éstas son pronto superadas, integrándose éstos con rapidez en el conjunto de la clase. No es éste el único aspecto en el que se dejan sentir las peculiaridades de la Educación Infantil respecto a los restantes ciclos de la enseñanza. También en la participación de los padres de los alumnos inmigrantes se detectan en la Educación Infantil ciertas diferencias respecto a los otros ciclos de la educación. Así, los padres de los alumnos extranjeros se muestran en esta etapa más participativos, asistiendo con más frecuencia a las reuniones con los profesores e interesándose por las actividades escolares de sus hijos.

Como ya se ha señalado, esta cuestión debe ser convenientemente apreciada, pues todavía no se valora la presencia de alumnos extranjeros en los centros escolares en términos de enriquecimiento y provecho mutuos. Y ello, quizá, por el concepto de "integración" que domina actualmente en nuestra sociedad, entendido más como una mera asimilación a lo autóctono que como un intercambio cultural positivo y enriquecedor.

IV. HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

El número de alumnos culturalmente diferentes ha sido reducido hasta este momento, lo que ha impedido que la educación intercultural haya sido un objetivo prioritario. Sin embargo, es un aspecto importante de cara a la definición de un modelo de integración, y en el marco del debate sobre qué alcance queremos que ésta tenga en las escuelas. Una educación intercultural iría dirigida a constatar la creciente presencia en la sociedad de una pluralidad cultural en la que no parece haber marcha atrás. En este contexto, la educación intercultural deja de ser una alternativa pedagógica más y pasa a ser una absoluta necesidad para hacer frente a una sociedad plural y compleja. Y más aún, para impedir y prevenir que la presencia de niños de origen inmigrante en las escuelas se perciba como un conflicto.

Como punto de partida, el cumplimiento de este objetivo exige realizar una distinción conceptual, pues no es sólo de matiz la diferencia que existe entre "multiculturalismo" e "interculturalismo". El primero es un término descriptivo que partiendo de la interna complejidad de los Estados se limita a constatar la presencia de distintos grupos étnicos y/o culturales en una comunidad. Por su parte, el interculturalismo es un concepto más dinámico, pues expresa un intercambio, "*una relación convivencia plena entre los diversos grupos culturales*"²¹. Sobre esta base, la educación intercultural proporciona un beneficio mutuo, al integrar concepciones distintas enriqueciendo la cultura nacional, que se ve así reforzada y renovada.

De lo anterior cabe deducir los principios sobre los que necesariamente ha de asentarse una educación así concebida. En primer lugar, la admisión y el reconocimiento de culturas diferentes a la dominante o autóctona, que deben ser además valoradas y respetadas. Asimismo, es necesario considerar que la educación intercultural es importante y enriquecedora para todos: minorías y mayorías. Ello exige, como tercer principio, defender el agrupamiento heterogéneo del alumnado y formarlo en la comprensión y el respeto hacia el contexto personal y cultural de cada uno. A la hora de hacer realidad estos principios o directrices, es importante subrayar la necesidad de incorporar de forma efectiva la educación intercultural en los diseños curriculares de los centros docente españoles.

²¹ GARCÍA GARRIDO, J.L., "Interculturalismo: el reto de la Educación Europea," *Vela Mayor*, nº 5, 1995, pág. 5.

De este modo, frente a la multiculturalidad, que se limita a constatar la coexistencia de diversas culturas en una misma sociedad, la interculturalidad implica aceptación y educación. Por un lado, aceptación plena de la apuesta de una educación basada en el reconocimiento y apoyo del derecho de los colectivos minoritarios a mantener y expresarse en su propia cultura y lengua; por otro, educación de todo el alumnado en el conocimiento y aprecio de las distintas culturas y lenguas presentes en la escuela. Y es que no conviene identificar integración con asimilación, pues ello limitaría el concepto de interculturalidad. Debemos insistir aquí en que el aprendizaje de la lengua y cultura españolas es una herramienta al servicio de la integración, nunca un fin en sí mismo.

Lo contrario supondría una homogeneización de los alumnos extranjeros y los nacionales, con el inevitable empobrecimiento que ello generaría sobre la innata riqueza cultural de los primeros. En este sentido, conviene no olvidar que el derecho del niño a preservar su propia identidad se encuentra expresamente recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (art. 8). Asimismo, dicho texto consagra también la obligación de los Estados de establecer una educación encaminada a inculcar al niño el respeto a su propia identidad (art. 29). Como tal derecho fundamental del niño, su observancia y respeto será siempre una reivindicación de esta Institución ante las Administraciones educativas.

Así entendida, la educación intercultural debe ir obligatoriamente ligada a la formación de los profesores en estas cuestiones. Y no sólo de los profesores de apoyo a la educación compensatoria, sino de todos, que son quienes deben enfrentarse a la diversidad cultural existente en sus aulas. En este sentido, habría que plantearse la conveniencia de incluir este aspecto en las Escuelas de Magisterio, que todavía hoy continúan ignorando esta realidad en la formación de los futuros maestros. Hasta la fecha, las iniciativas en este sentido tienen únicamente carácter sectorial, otorgándose este tipo de formación sólo a los profesores dedicados específicamente al apoyo de los alumnos extranjeros²². Profesores de apoyo que, en ocasiones, no son suficientes para cubrir las demandas de todos los centros con alumnado inmigrante, que pese a alcanzar la ratio de 25 alumnos con necesidades de educación compensatoria, carecen de profesor de apoyo, por la escasez que todavía hoy existe de esta figura. Este déficit obliga a los profesores ordinarios a asumir las horas destinadas a dar el apoyo

²² En esta línea, cabe citar el Plan de Formación de la Dirección General de Política Educativa de Castilla La Mancha incluye Cursos de Formación sobre Educación Intercultural, cuyo diseño es centralizado. Su objetivo fundamental es conocer la realidad multicultural de las escuelas de Castilla-La Mancha y facilitar propuestas didácticas de Educación Intercultural en los centros escolares.

específico a estos alumnos, tratando de suplir sus carencias de formación específica en la materia y de recursos con voluntad y buena disposición.

Paralelamente, la educación intercultural debe ir dirigida a compensar las carencias que, debido a su distinto origen, presentan los alumnos extranjeros. Consciente de ello, el ordenamiento español estableció, en la década de los ochenta²³, un contexto que permitiera desarrollar medidas de compensación, dirigidas a eliminar la desigualdad educativa que respecto de los alumnos nacionales puede generar en los extranjeros su propia diversidad cultural. Con carácter general, el artículo 4 del RD 299/1996 establece que las acciones de compensación educativa han de tener, principalmente, los siguientes objetivos:

1. Promover la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción a una educación de calidad, articulando medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades de partida.
2. Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos, independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico.
3. Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios.
4. Fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y del resto de los estamentos sociales, para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades y, para facilitar la incorporación e integración social de las familias provenientes de otras culturas o con especiales dificultades sociales.

De forma más concreta, en la etapa de Educación Infantil, estas medidas tienen carácter preventivo y están sometidas al principio de normalización, *"evitando la adopción de fórmulas organizativas del proceso de enseñanza/aprendizaje de carácter*

²³Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria (BOE. de 11 de mayo de 1983); Real Decreto 2298/1983, de 28 de julio, por el que se regula el sistema de becas y otras ayudas al estudio con carácter personalizado (BOE. de 27 de agosto de 1983); Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE. de 4 de julio de 1985); Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, sobre Ordenación General del Sistema Educativo; Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, evaluación y gobierno de los centros docentes y Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

segregador" (art. 12 RD 299/1996). Asimismo, la educación compensatoria se concibe en este ámbito con un alcance más amplio, estableciendo la colaboración de los colegios con otros centros de la Administración en la orientación a las familias, la detección de las necesidades y la planificación de la respuesta educativa a estos alumnos. Y ello, previa valoración de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica que, en Castilla-La Mancha, tienen carácter itinerante y se destinan a valorar los temas de integración y la adaptación curricular individualizada.

En otro orden de cosas, es obligado señalar que la integración tiene mayores garantías de prosperar cuanto antes se produzca el ingreso en el sistema educativo. De ahí la importancia del acceso al primer ciclo de la educación infantil, por parte de los niños inmigrantes. En la Comunidad de Castilla-La Mancha, la enseñanza de 0 a 3 años depende de la Consejería Bienestar Social, no de la Consejería de Educación y Cultura. De este modo, dicha enseñanza queda configurada más como una ayuda social que como una etapa educativa, por lo que aquélla Consejería financia una cantidad fija por niño y año. El objetivo de las acciones emprendidas desde Bienestar Social es responder a las necesidades sociales y educativas. Por ello, existen centros de gestión propia, dependientes directamente de la Consejería, y centros de gestión municipal o privada con Convenio con ella. La distribución, según la titularidad del centro es la siguiente:

- a) En las cinco provincias de la Comunidad, existen 37 centros de la Consejería de Bienestar Social, gestionados con presupuesto y personal propios, a los que se accede según baremo publicado en la Orden que regula el acceso y adjudicación de plazas en estos centros²⁴.
- b) Los Ayuntamientos cuentan con un total de 90 centros que, mediante Convenio, son gestionados con financiación de la Consejería de Bienestar Social, presupuesto propio y, aportaciones de los padres.
- c) Las entidades sin ánimo de lucro organizadas por Asociaciones de Padres en aquellos municipios en los que no hay centros de atención a la infancia públicos y, en cuya financiación colabora la Consejería de Bienestar Social cuentan con un total de 19 centros.

²⁴ Orden de 21 de marzo de 2000, que regula el horario y el procedimiento de admisión en los Centros de Atención a la Infancia, DOCM 30 marzo 2000, nº 30, pág. 3187

Es importante señalar que entre los requisitos para el procedimiento de admisión establecidos por la citada Orden se encuentra la obligatoriedad del empadronamiento del niño. No llama la atención para los aspirantes a una plaza que sean autóctonos, pero sí para los solicitantes inmigrantes que, no siempre, tienen su situación regularizada y, a los que les resulta imposible certificar la residencia por carecer de domicilio estable.

Aunque esta Comunidad no exige el empadronamiento previsto en la norma -lo que sin lugar a dudas favorece la integración de los menores inmigrantes- la propia existencia de este requisito obliga aquí a apuntar una reflexión. Los niños tienen, en todos los ámbitos, derecho a una educación y atención sanitaria gratuitas sin ningún tipo de condicionamientos ni requisitos; así, por ejemplo, se otorga tal prestación en el ámbito sanitario. ¿Por qué no eliminar también del derecho a la educación cualquier exigencia que pueda entorpecerla? ¿Podrían con ello acceder a tal derecho un mayor número de menores inmigrantes que quizá ahora ven limitada su posibilidad por temor a poner de manifiesto su situación irregular? ¿Cabría plantearse la posibilidad de asegurar a los inmigrantes la protección de sus datos de empadronamiento ante otra Administración? En tal caso, ¿es posible entender que el derecho a la educación de los menores inmigrantes en España prevalece sobre la obligación de residir en un país conforme a la legalidad vigente en el mismo?

V. CONCLUSIONES.

Aunque el colectivo de alumnos extranjeros es todavía bastante reducido, su presencia en las aulas españolas no ha hecho más que crecer, tenaz y constantemente, en los últimos años. Ello nos sitúa ante una realidad que es preciso afrontar, no sólo por el reto que supone la integración de estos alumnos, sino porque todo indica que este proceso continuará en el tiempo.

En esta creencia, se exponen a continuación las reflexiones suscitadas por el siguiente estudio, agrupadas en dos grandes bloques. El primero integra algunas consideraciones generales sobre los aspectos que una educación verdaderamente intercultural debe tener presente. El segundo plantea algunas cuestiones que, por su carácter controvertido, continúan hoy suscitando dudas respecto a su tratamiento en el marco de una educación así concebida.

1. CONSIDERACIONES GENERALES.

Este primer bloque de reflexiones se sustenta sobre dos elementos fundamentales en la educación de los alumnos extranjeros: los profesores y las propias familias. Respecto a los primeros, porque no cabe duda de que el panorama educativo actual demanda educadores de la niñez sensibles al multilingüismo e interculturalismo. Educadores en su sentido más amplio, es decir, todo el colectivo de profesores y no sólo aquellos especializados en apoyo lingüístico y en educación compensatoria. Y es que las clases de apoyo al lenguaje –aun siendo absolutamente necesarias– no colman por sí solas todas las facetas de la educación. Parece claro que una educación verdaderamente intercultural debe enfocarse en términos de enriquecimiento mutuo y de sensibilidad hacia la cultura de origen de los niños extranjeros. Los esfuerzos deben dirigirse al trato y atención que estos niños reciben en las aulas desde cualquier instancia relacionada con la educación. Lógicamente, esta medida exigiría una reestructuración de los actuales planes de estudio de las Escuelas de Magisterio, que incluyera, entre las asignaturas comunes a todas las especialidades, el tratamiento pedagógico de las aulas con diversidad cultural.

Entre otras tareas, una de las labores fundamentales de los educadores debiera ser la creación de vínculos entre el hogar y el ambiente escolar, involucrando a padres y familiares en el programa y ambiente de aprendizaje. Asimismo, el educador se asegurará de mantener informados a los padres, para que tomen parte en actividades importantes para sus hijos, y de ayudarlos a darse cuenta del valor cognoscitivo que para ellos tiene el saber más de un idioma, proporcionándoles técnicas para apoyar y preservar el aprendizaje del idioma materno. Ello contribuiría al acercamiento de la familia a la comunidad educativa, otorgándole una mayor participación en la formación de sus hijos. Como ya se ha dicho, en ocasiones las propias familias de los menores extranjeros no son conscientes de la importancia de su implicación en el proceso educativo. Esta labor de acercamiento realizada por los profesores afianzaría su papel de padres en la escuela, al tiempo que contribuiría a mejorar su propia integración social.

2. APUNTES PARA LA REFLEXIÓN Y EL DEBATE.

a) La enseñanza de un segundo idioma.

En 1996 se implanta en nuestro sistema educativo, con carácter experimental, la enseñanza del idioma extranjero en el segundo ciclo de Educación Infantil²⁵. Desde entonces, la enseñanza del segundo idioma ha ido ganando terreno en el sistema educativo, extendiéndose al primer ciclo de Educación Primaria, única etapa formativa donde no estaba implantada²⁶. Para el legislador español, este acercamiento del idioma extranjero a los más pequeños representa una *"acuciante necesidad (...) en el ámbito de la escuela"* y su impartición en el segundo ciclo de Educación Infantil resulta aconsejable, dado *"el criterio contrastado de la procedencia de iniciar en edades tempranas ese aprendizaje"*.

Para los alumnos extranjeros, este segundo idioma constituye en realidad un tercero, pues, al poseer una lengua materna diferente, deben aprender español en el entorno escolar, teniendo a menudo su primer contacto con nuestro idioma durante la etapa

²⁵ Orden de 29 de abril de 1996, que autoriza, con carácter experimental, la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de la Educación Infantil (BOE. núm. 112, de 8 de mayo de 1996).

²⁶ *Vid.* al respecto las previsiones contenidas en los artículos 11.3 y 15 del Proyecto de Ley de Calidad de la Enseñanza.

de Educación Infantil. En consecuencia, los niños de 3 a 6 años se ven obligados a adquirir nociones básicas de un nuevo idioma, que aprenden teniendo como base o referencia otro que no es el suyo, el castellano. Así, no bien han empezado a dominar éste, toman contacto con otra lengua, extraña para todos los niños pero especialmente para ellos.

Ante dicha situación, cabe preguntarse por la necesidad de introducir la enseñanza de un segundo idioma –tercero para los inmigrantes- en la etapa de Educación Infantil, y ello desde una doble perspectiva. Por una parte, teniendo en cuenta las dificultades que en dicho aprendizaje pueden encontrar los alumnos extranjeros, todavía inseguros en el manejo del castellano. Por otra, considerando que la introducción del segundo idioma tiene carácter reglado en la Educación Primaria, lo que obliga a iniciar nuevamente el aprendizaje desde cero. Así las cosas, ¿es aconsejable la enseñanza de idiomas durante la etapa de Educación Infantil?

Interrogante que no sólo se suscita respecto de los alumnos extranjeros, sino que surge con carácter general en el ámbito de la Educación Infantil, por la exigencia de un profesor adicional que conlleva. Al respecto, los profesionales de la educación coinciden en señalar la inconveniencia de que los niños de tan corta edad deban tratar con distintos profesores a lo largo de un mismo curso. En esta etapa –plenamente egocéntrica-, su identificación con el profesor es muy fuerte, así como su dependencia de éste. Por ello, puede causarles retraimiento e inseguridad el hecho de que esa figura que identifican como guía cambie constantemente a lo largo de la jornada escolar. Cambio que, según las disciplinas, puede llevarles a tratar hasta con cinco profesores distintos: de música, religión, idioma extranjero, profesor de apoyo en la educación compensatoria y el profesor habitual.

b) La enseñanza de la religión.

Como ya quedó apuntado, la cuestión de la enseñanza religiosa forma parte de un amplio debate, que plantea la conveniencia o no de que ésta se imparta en la escuela pública de un país que constitucionalmente proclama que ninguna confesión tiene carácter estatal (art. 16.3 CE). Soslayando ahora este debate, que excede con mucho los límites de la presente ponencia, centraremos nuestra atención en la situación actual de nuestras aulas de Educación Infantil, donde la enseñanza de la religión es una realidad que despierta no pocas dudas desde el punto de vista pedagógico. Este

tipo de formación suscita principalmente dos cuestiones: ¿resulta conveniente separar a los niños de su grupo habitual en función de su opción religiosa o de la ausencia de ella?, ¿es aconsejable la introducción en esta etapa de una enseñanza que requiere la presencia de un profesor adicional, diferente al que los niños acostumbran a tratar?

Respecto a la primera pregunta, ya han sido puestas de relieve las dificultades que, de cara a su integración en el grupo, plantea a los pequeños su separación temporal del resto del aula. La opinión mayoritaria de psicólogos y pedagogos en este punto, obliga a plantearse si los beneficios de la enseñanza religiosa en la Educación Infantil son mayores que los perjuicios que pueda generar en su formación integral. Recordando la sugerencia de la Comisión de Enseñanza de la UNESCO, en esta etapa los pequeños han de "aprender a conocer, a saber, a vivir juntos y a ser solidarios y tolerantes". En este aprendizaje, ¿qué papel juega la enseñanza religiosa? Sin pretender cuestionar su valor formativo a otros niveles, la práctica demuestra que en los niños de 0 a 6 años esta enseñanza –más exactamente, su metodología- puede causar desconfianza hacia el profesorado y desconcierto respecto a su ubicación en el grupo. No conviene olvidar que entre las necesidades básicas de los alumnos de esta edad están el juego, la socialización y la conciencia de sentirse queridos y aceptados, demandas que en nada satisface su segregación del grupo durante la clase de religión.

En cualquier caso, éstas y las restantes cuestiones apuntadas en el presente estudio no pretenden ser más que una invitación al debate y a la reflexión, pues el tratamiento educativo –en todas sus vertientes- de los pequeños extranjeros es una materia excesivamente compleja como para hallarse exenta de problemas, dudas y vacilaciones. Al abordarla, sería útil tener presente que nuestra cultura tampoco es pura, sino producto de un mestizaje cultural, en el que han intervenido varios pueblos que han sabido solucionar los conflictos. A veces, perdiendo un grupo más que otro; otras, perdiendo ambas partes y otras, beneficiándose ambas. En la escuela y en la sociedad debemos apostar por esta última forma de resolver los conflictos, esto es, obteniendo con ello un beneficio mutuo.

La educación intercultural debe responder a la diversidad cultural presente en la sociedad, cuyos fines van dirigidos a la consecución de una sociedad en la que las diferentes culturas se relacionan, intercambian valores y, se mezclan sin imposiciones por ninguna de las partes, para conseguir una sociedad donde realmente todos tengan igualdad de derechos y oportunidades y sean valorados por lo que son.

REFERENCIAS

- ASOCIACIÓN NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL (NAYEC), "Respuesta a la diversidad lingüística y cultural: recomendaciones para una Educación Infantil eficaz", noviembre 1995.
- DEFENSOR DEL MENOR EN LA COMUNIDAD DE MADRID, *Menores inmigrantes en España*, Madrid, 2001.
- INFORME DEL CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA-LA MANCHA sobre las Propuestas de la Comunidad Educativa al Libro Blanco de la Educación, diciembre 2001.
- INFORME ELABORADO POR COMISIONES OBRERAS, "La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España", 1997.
- GARCÍA GARRIDO, J.L., "Interculturalismo: el reto de la Educación Europea," *Vela Mayor*, nº 5, 1995.
- PINEDA CLAVAGUERA, M.C. y FERNÁNDEZ VALLEJO, G.E., "Fundamentos teóricos para la introducción de una lengua extranjera en Educación Infantil", Comunicación presentada en el Congreso sobre Didáctica de la Lengua, Pamplona, diciembre 1996.
- VALERO ESCANDELL, J.R., *Inmigración y escuela. La escolarización en España de los hijos de los inmigrantes africanos*, Universidad de Alicante, 2002.

NUESTRO AGRADECIMIENTO A LAS SIGUIENTES PERSONAS E INSTITUCIONES, POR SU APOYO DESINTERESADO:

- Aula de Educación Infantil del Colegio Público "Federico Mayor Zaragoza".
- Luis Ángel Aguilar Montero, asesor del Centro de Profesores y Recursos de Albacete.
- Llanos Molina Martínez, secretaria de la Federación Provincial de Enseñanza no Universitaria de Comisiones Obreras de Albacete.

