

**PONENCIA:**

**LA PRESENCIA MULTICULTURAL EN EL C.P. “ELVIRA ESPAÑA” DE TUDELA: SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTAS DE FUTURO**

*JOSÉ MARÍA GIGANTO MARTÍNEZ*  
*Director del Colegio Público “Elvira España” de Tudela*

**I. La presencia Multicultural en el C.P. “Elvira España”.**

1. Tres siglos de historia educativa.
2. Un Colegio Público de interés singular.
3. Diversidad actual y presencia multicultural en el Colegio.
4. Líneas prioritarias de trabajo respecto a las minorías culturales.

**II. Preparando la Escuela Intercultural del futuro.**

5. Problemas y propuestas prácticas.
6. Aulas y centros de enseñanza intensiva de la Lengua.
7. Currículo de la E.S.O. y alumnado de minorías.
8. Centros de Atención Educativa Preferente.
9. Plan de Medidas de Apoyo a la integración escolar.
10. Decreto Foral y normativa legal sobre el alumnado de N.E.E.

## I - LA PRESENCIA MULTICULTURAL EN EL C.P. “ELVIRA ESPAÑA”.

### 1. TRES SIGLOS DE HISTORIA EDUCATIVA.

Todos los centros de enseñanza tienen una historia propia; en algunos casos es parecida, en otros es ciertamente singular. Este es el caso del Colegio Público “Elvira España” de Tudela. Su trayectoria histórica nace en el siglo XVIII al crearse la Fundación Castel-Ruiz. La participación de las autoridades municipales fue creciente y la enseñanza reglada (Enseñanza Primaria) terminó por ser de titularidad exclusiva del Ayuntamiento (participando en otras actividades de la Fundación). La Reforma educativa de Moyano introdujo la etapa de Párvulos y el municipio la incluyó entonces en sus escuelas municipales.

Diversos avatares obligaron al traslado del Colegio en varias ocasiones, ocupando en diversos momentos varios edificios de la ciudad. Tres han sido las sedes más importantes: el edificio Castel-Ruiz (antiguo Colegio de Jesuitas), la Plaza de los Fueros y en concreto la denominada “Casa del Reloj” y el área escolar actual. En éste último se han superpuesto varias construcciones: el actual edificio de Moneo, por ejemplo, se ubica sobre otro edificio escolar destinado a Párvulos y levantado a principios de siglo.

La titularidad del centro siempre ha sido de iniciativa pública aunque la dependencia haya variado (primero de la Fundación semipública, en el S. XIX del Ayuntamiento, después del Gobierno central y desde hace una década del Gobierno de Navarra). Es obvio que en el transcurso de este tiempo han sido varias las denominaciones oficiales del centro (casi una decena). El cambio en la denominación ha sido coincidente con reformas educativas, políticas o de titularidad (Escuelas municipales, Escuelas Graduadas, Colegio Nacional Mixto,...).

El nombre específico actual (“Elvira España”) corresponde al nombre de una maestra parvulista del Colegio de comienzos de siglo y que dejó un recuerdo grato y profundo en varias generaciones de tudelanos. Durante la II República, al inaugurarse un nuevo aulario (hoy designado como edificio Central) se acordó dicha denominación específica, denominación que se ha mantenido hasta el presente.

Durante estos siglos el Colegio ha sido el referente educativo de buena parte de los tudelanos y tudelanas; era el centro en el que habían cursado sus estudios elementales como también lo había sido de sus padres y abuelos. Es fácil comprender que era el único centro docente público y que llegó a contar con un número importante de aulas. Entre los exalumnos hay un número importante de personajes conocidos en los campos más diversos del deporte (futbolistas como Ismael Urzáiz o José María Lumbreras,...), de la política (como Tomás Caballero o Juan José Lizarbe) o de otras múltiples actividades.

El crecimiento de la ciudad, el fenómeno demográfico del “baby-boom” de los años 60 y la Reforma Educativa de Villar Palasí (con el consiguiente incremento de población escolar de Infantil y Primaria) obligó a pensar en la creación de otros centros públicos en los barrios del extrarradio (poco antes habían nacido dos centros privados en la periferia urbana). De esta forma y por desgajamiento surgieron los otros tres

centros públicos, uno en los años 70 y otros dos a mediados de los 80 en otros barrios periféricos. El C.P. “Elvira España” ha quedado como única oferta pública de enseñanza en el centro de la ciudad.

## **2. UN COLEGIO PÚBLICO DE INTERÉS SINGULAR.**

Ciertamente el Colegio presenta algunos rasgos peculiares que lo hacen singular entre otros centros públicos o privados: su trayectoria histórica centenaria, el conjunto de edificios que lo compone, el perfil del alumnado actual y el Proyecto educativo en el que está inmerso. Dado que se dedicará un apartado para hablar del alumnado actual es preciso reseñar brevemente algo sobre los otros puntos anotados.

Hablar de trayectoria histórica de siglos en un centro público es ciertamente muy poco frecuente; mucho más si el centro educativo continúa la actividad docente y ésta con nuevas iniciativas pedagógicas. Pocos colegios de iniciativa pública pueden mostrar una historia que se remonte antes del siglo XIX; pocos con un historial tan denso en acontecimientos, reformas, transformaciones, traslados, ... La trayectoria histórica es por todo ello una de las notas singulares del centro.

El conjunto de edificios que actualmente componen el centro es también singular. Tres son los edificios principales con función docente (se excluye el bloque de viviendas de maestros que está construido al lado y cuyas ventanas dan al patio). Este conjunto de edificios supone un recorrido único en Navarra en cuanto se puede apreciar lo que ha sido la evolución en la arquitectura escolar y la filosofía que la impulsaba.

El Edificio Central, inaugurado a comienzos de los años 30 durante la II República, muestra numerosos detalles de los principios que inspiraban la arquitectura escolar de comienzos de siglo (educación separada niños/niñas, modelo de calefacción, ratio alumnos/aula,...). Los propios arquitectos del Departamento se han mostrado siempre contrarios a modificar cualquier aspecto original (coincidiendo con el criterio de la Facultad de Arquitectura de Navarra). El Edificio Moneo, obra primigenia del arquitecto tudelano Rafael Moneo (antiguo alumno) le valió el Premio de Construcciones escolares por un sinfín de singularidades (1968); entre éstas el acceso a plantas mediante rampas, inexistencia de pilares ni columnas, lucernarios interiores, vacuidad de frontales exteriores, ... Por último, el edificio Blasco, levantado a mediados de los años 80, es un reflejo interesante de la arquitectura escolar del momento y de las nuevas necesidades que se presentaban.

De las líneas anteriores se desprende que el recorrido que se puede realizar en el C.P. “Elvira España” a través de la historia de la arquitectura escolar es ciertamente único y ha sido paralelo a profundos procesos de transformación en la concepción de la educación. Este ha sido el motivo por el que desde hace años hayan sido numerosas las visitas de estudiantes de arquitectura para conocer no sólo la obra de Rafael Moneo sino todo el conjunto.

Por último, otra de las notas singulares del centro en la actualidad es el Proyecto de implantación de un Sistema de Enseñanza Bilingüe (Inglés-Castellano) que se está desarrollando. Un sistema que se ha empezado a desarrollar desde hace dos años y que persigue la implantación del modelo B (mitad del horario en cada lengua citada) de

enseñanza bilingüe. Este proceso está provocando una profunda y lenta transformación del centro en aspectos curriculares y organizativos que se están trasladando en otros más externos como la imagen en la ciudad.

En la actualidad, curso 99-2000, entre 7 y 10 horas semanales se imparten ya en lengua inglesa. La distribución de áreas impartidas en cada lengua, la organización del profesorado así como otros múltiples aspectos se encuentran reseñados en el Proyecto y en otros documentos que se han presentado en el Departamento y que han sido aprobados por el mismo. Este proceso singular ha llevado como corolario a situaciones peculiares en otros terrenos, como al hecho de que de la plantilla actual (trece profesores) casi la mitad sean profesores con alto nivel de competencia en Inglés y que imparten su docencia en esa lengua total o parcialmente.

### **3. DIVERSIDAD ACTUAL DEL ALUMNADO Y PRESENCIA MULTICULTURAL .**

Entre las notas singulares es preciso realizar un apartado para abordar el tema del alumnado. La presencia de alumnado con origen cultural diverso es una realidad creciente en nuestra sociedad; pero sin duda que no es frecuente alcanzar una diversidad y proporción semejante en un centro de reducidas dimensiones en cuanto al número de alumnado.

Es preciso reconocer que en el pasado el Colegio ha acogido alumnos de orígenes culturales diversos: desde siempre ha habido una presencia de la minoría gitana y periódicamente de inmigrantes extranjeros. Pero estas presencias no dejaban de ser aspectos minoritarios y siempre muy poco diversos en cuanto al origen.

En la actualidad, en un centro con 158 alumnos (curso 99-2000), se pueden contar entre el alumnado (ya sea por su origen o el de sus padres/madres) once nacionalidades diferentes, seis religiones y ocho lenguas maternas (Catalán, Castellano, Euskera, Francés, Inglés, Portugués, Árabe y Bereber). A esta diversidad debe añadirse la presencia de la minoría gitana (minoría que supone los 2/3 de toda la presencia multicultural).

La gama de diversidad es, por lo citado anteriormente, considerable. Pero es también muy importante la proporción: en la práctica casi la mitad actual del alumnado. El grado de integración, como puede suponerse, es muy variable; no obstante se aprecia un proceso creciente de asimilación social, cultural y educativa en gran parte del alumnado de minorías y de sus familias.

Las situaciones educativas con respecto al alumnado de orígenes diversos y el trabajo llevado a cabo en el centro están permitiendo que las situaciones educativas de desventaja aminoren rápidamente y desaparezcan al cabo de un tiempo.

Con todo, es preciso hacer constar que la persistencia de situaciones sociales, culturales y económicas desfavorecidas conllevan generalmente la permanencia de una situación educativa estable de desventaja. Sólo algunas excepciones superan esa dificultad socio-familiar.

#### **4. LÍNEAS PRIORITARIAS DE TRABAJO RESPECTO A LAS MINORÍAS.**

El centro tiene marcadas unas líneas prioritarias de trabajo y actuación en función de la realidad de nuestro alumnado multicultural; estas líneas prioritarias aparecen reflejadas en la Programación General Anual así como en otros documentos internos o documentos remitidos a otras instancias del Departamento. Estas líneas vienen marcadas por las variaciones cualitativas y cuantitativas operadas en la presencia del alumnado de étnias y culturas diversas.

Es necesario señalar de partida que en el momento actual y dada la composición que ahora tiene la población escolar, el Colegio no está desarrollando ningún programa de cultura extranjera de los establecidos en las administraciones educativas del Estado Español (la minoría portuguesa, por ejemplo, se compone ahora de 6-7 miembros lo que impide el desarrollo del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa). Pese a la diversidad sólo se imparte en el centro una enseñanza religiosa (a Católica) dado que el Convenio del Estado con las diversas confesiones (musulmana, evangélica,...) establece un número mínimo de alumnado que no se alcanza en cada una de las otras confesiones (este alumnado opta por la A.E.O.).

Dicho lo anterior y atendiendo al trabajo que se puede desarrollar en el centro cabe establecer tres agrupamientos en el alumnado que implicarán sus correspondientes líneas de trabajo:

- A. Alumnado extranjero que desconoce la Lengua Castellana (lengua vehicular de trabajo y relación tanto en el centro como en la ciudad).
- B. Alumnado de minoría gitana y situaciones análogas.
- C. Alumnado de origen extranjero que ya conoce y se comunica en Lengua Castellana (hispanoamericanos, ...).

El grupo de alumnos/as incluidos en el grupo primero plantean una grave dificultad de partida: la lengua de relación con la sociedad y con el resto del alumnado les resulta desconocida. En algunos casos las situaciones socioeconómicas de la familia y la precariedad del momento pueden ser importantes. La prioridad del trabajo en la diagnosis educativa cuando ha llegado este tipo de alumnado se centra en la enseñanza de la Lengua Castellana, instrumento necesario para desarrollar otros aprendizajes. Las situaciones pueden ser muy variables y es preciso conocer cada alumno concreto.

El alumnado agrupado en el apartado B se aborda, dado su volumen cuantitativo y su presencia desde hace muchos años, en un apartado propio en la P.G. Anual de los últimos años así como en la Memoria. Debe recordarse que la problemática de este tipo de alumnado es muy específica y se relaciona más con las condiciones sociales y con la práctica de hábitos arraigados. La coordinación estable con entidades como Servicios Sociales del Ayuntamiento y con las asociaciones gitanas son una ayuda en este trabajo. Debe subrayarse el lento pero inexorable proceso de integración social y escolar que se advierte aunque sea con menor rapidez de la que todos podríamos desear.

Por último, el alumnado que puede agruparse en el tercer colectivo y que ya conoce y domina la Lengua Castellana presenta una diversidad interesante: alumnos de otras culturas que están integrados y de nivel sociofamiliar medio-alto; alumnos de origen hispano con grandes similitudes culturales (religión, lengua, costumbres,...) y en el que sólo hay matices étnicos (color de piel), económicos o de hábitos; alumnado de origen extranjero que lleva años residiendo en España o ha nacido en ella; ...

Es imposible hacer una única diagnosis educativa con este grupo de alumnado, por ello y en función del proceso que se ha desarrollado en los cursos anteriores se acuerdan las intervenciones correspondientes ya sean del profesorado de apoyo o de los tutores. Es necesario resaltar que la tendencia que se establece viene marcada por el deseo de paliar las deficiencias y desventajas que se advierten en la marcha escolar de este alumnado.

Una última referencia, implícita en toda la explicación anterior, las actuaciones e intervenciones con el alumnado descrito en los agrupamientos mencionados es realizado tanto por el profesorado tutor como por el de apoyo (P.T. y profesor de Minorías Étnicas) pero los acuerdos y el consenso no son siempre fáciles de alcanzar, las diferencias de criterio, en ocasiones, son manifiestas.

## II. PREPARANDO LA ESCUELA INTERCULTURAL DEL FUTURO

### 5. PROBLEMAS Y PROPUESTAS PRÁCTICAS.

La brevedad de esta ponencia y la limitación marcada obligan a optar entre los aspectos a desarrollar. Por esta razón se ha preferido vertebrar la ponencia en dos bloques: el primero, sobre las singularidades y la realidad actual del centro con respecto al tema de las Jornadas; el segundo, en torno a cinco grandes problemas detectados y cinco propuestas prácticas de solución a los mismos.

El futuro educativo en nuestra sociedad occidental va a ser diverso, quizás no sea con educación Intercultural pero sí que será con presencia multicultural cada vez mayor y más diversa. La diversidad en nuestros centros docentes, se quiera o no, está en proceso de crecimiento cuantitativo y cualitativo.

La inmigración creciente desde el Tercer Mundo y la movilidad laboral en una Europa unida van a continuar un proceso ascendente. Es posible que alguna minoría específica (como la magrebí) pueda oscilar y hasta decrecer (si el desarrollo económico de sus países lo posibilitara) pero la necesidad de mano de obra y el desarrollo de Occidente servirán de estímulo para los inmigrantes de otros países. A este proceso debe añadirse el trasvase de población laboral dentro de una Europa sin fronteras para las empresas y los trabajadores; una Europa que apoya diversos Programas que están favoreciendo esa interrelación (como el Programa Erasmus para los estudiantes universitarios) y que camina en un lento pero imparable proceso de unificación.

Si este es el futuro hacia el que caminamos se hace necesario prepararlo con previsión y con acierto. Por esta razón y dada la experiencia de diversidad que nuestro Colegio ha adquirido en estos años se ha optado por señalar los cinco problemas fundamentales que se han detectado y las cinco propuestas prácticas, las cinco soluciones que nuestro centro plantea. Debe entenderse de forma implícita que la concisión en la explicitación de las soluciones no se debe a la falta de claridad con respecto a cómo desarrollarlas sino al marco de las dimensiones de esta ponencia.

En alguno de los casos, como con la flexibilización del currículo de la E.S.O. desde el Primer ciclo o en la creación de Centros de Atención Preferente, es probable que se planteen serias dificultades normativas y legales para aplicarlas. Si se quiere avanzar en un proceso de mejora de la atención educativa a este creciente alumnado deberán modificarse algunas dificultades de legislación.

### 6. AULAS Y CENTROS DE ENSEÑANZA INTENSIVA DE LA LENGUA.

**El primero y más urgente de los problemas** con los que se encuentra el docente es la **presencia de alumnado extranjero que desconoce nuestra lengua vehicular** (en nuestro caso el Castellano). ¿Qué hacer?. ¿Se trata de situaciones muy puntuales?. ¿Debe solventarse esta dificultad inicial en el propio centro por el tutor correspondiente?.

La experiencia de nuestro centro ha sido interesante y constante en estos tres últimos lustros. Es cierto que este alumnado termina hablando y dominando, en mayor o menor grado, el Castellano. Pero no podemos olvidar las situaciones traumáticas y el “schok” que se opera en cada uno de estos alumnos al llegar: no sólo experimentan la sensación de “bicho raro” al que todos miran sino que además no entienden absolutamente nada de lo que le dicen ni los profesores ni sus compañeros en el patio o clase (¿Me están tomando el pelo?, ¿por qué se ríen?, ¿se trata de algún chiste sobre mí?, ¿qué me quiere decir éste?...). Al escribir estas líneas recuerdo hace tres lustros (coincidiendo con mi incorporación al Colegio) algunas de las situaciones esperpénticas sufridas por Slava, un ucraniano de 10 años.

¿Realmente creemos que es imprescindible esta situación?, ¿es necesario que el “schok” sea una parte de su proceso de integración?, ¿no hay posibilidad de paliarlo y aminorarlo?. Sin duda que pueden arbitrarse soluciones prácticas y desde el centro se han hecho desde hace años; la propuesta presente es una reiteración más de algo repetido con anterioridad.

Debe considerarse un elemento más: la situación en la que se encuentra el centro receptor y su profesorado. La buena voluntad del profesorado y su actitud para dar solución a los problemas no implica una capacidad ilimitada para dar respuesta a las nuevas situaciones, como tampoco es ilimitado el tiempo con el que cuenta ni su preparación técnica.

La realidad nos confirma, dada la actual persistencia en el goteo de inmigrantes, que esta situación va a ser una constante en el futuro y que debemos arbitrar medidas y soluciones coherentes. En este sentido, y desde hace tiempo, nuestro centro ha insistido en la creación de **Aulas de Enseñanza Intensiva de la Lengua**. La distribución de estas aulas estaría en función del flujo de inmigrantes, probablemente y en relación con los datos actuales bastaría con un aula en Tudela (quizás en Pamplona debieran ser varias). Cabría pensar, en el supuesto de necesitar varias aulas de forma permanente, en la posibilidad de creación de un centro específico con figura y reconocimiento oficial y legal (tal y como se reconocen a los C.E.B.A.s o los Centros de Educación Especial).

Estas aulas tendrían carácter estable en cuanto a constitución y al profesorado. Los docentes deberían contar con una preparación específica: Nuestro centro ha reseñado varias veces la experiencia de una madre de alumno –licenciada en Traducción e Interpretación- y que ha trabajado en cursos intensivos de enseñanza de Español para extranjeros y en la enseñanza del Español para magrebíes en estos años pasados.

Debe precisarse que no se trata de aulas terminales sino de aulas transitorias con una función muy concreta. Los alumnos pasarían en ellas un periodo variable en función de la edad y situación personal (probablemente sería interesante un estudio psicopedagógico individual): La inserción en un medio adecuado a la edad, con los niños/as de su edad y en inmersión lingüística es el mejor medio para el aprendizaje de la Lengua, pero antes de esa inmersión habrían pasado unos pocos meses o semanas para aprender los elementos más rudimentarios de la lengua.

La edad y el nivel al que adscribir el nuevo alumno/a podrían determinar en gran medida el tiempo de estancia; quizás unas pocas semanas basten para un niño/a de E.

Infantil y, en cambio, debieran ser más de dos meses para otros de los últimos cursos de Primaria o Secundaria.

Tanto en la creación como en el funcionamiento concreto de estas Aulas de Enseñanza Intensiva debe tener un papel fundamental la Administración Educativa; así y por ejemplo, debería correr a cargo con el transporte urbano de estos niños para que pudieran acudir desde todos los barrios de la ciudad antes de la inserción en los centros docentes de su propio barrio.

Aspectos tales como metodología, horario de funcionamiento, tipo de agrupamiento del alumnado, servicio de comedor, fórmulas de atención a las situaciones más puntuales en los pueblos, etc., no pueden abordarse en la limitación de la presente ponencia pero no suponen grandes dificultades en cuanto a su posible solución.

## **7. FLEXIBILIZACIÓN DEL CURRÍCULO DE LA E.S.O. Y MINORÍAS.**

Todas las Reformas Educativas han querido dar una mejor respuesta ante un contexto nuevo de la sociedad. Como obra humana todas las Reformas son perfectibles y presentan flecos y flancos que precisan mejorar, retocar o, incluso, reformular.

La Reforma planteada por la L.O.D.E. y por la L.O.G.S.E. (y normativa ulterior) presentan algunas novedades ciertamente interesantes. Reduciendo los elementos a una concisión máxima podría decirse que el Objetivo que se persigue con esta Reforma es el de preparar a los alumnos/as como ciudadanos responsables para participar, según sus capacidades, en la marcha de la sociedad.

Y para alcanzar este objetivo esta Reforma plantea un medio: articular un Sistema Educativo (L.O.G.S.E. y otras normativas de rango inferior) que posibilite el desarrollo de las capacidades del alumnado (es la progresión en el desarrollo de las capacidades lo que hay que evaluar y no tanto el nivel de conocimientos conceptuales, se nos insiste). El fracaso escolar no viene ahora determinado por un menor nivel de contenidos conceptuales sino por una progresión de las capacidades inferior a la que cabe esperar según las posibilidades de cada alumno/a.

Para posibilitar esa progresión debieran establecerse medidas diversas de atención a la diversidad que estimulen el desarrollo de los más capaces y que no retraigan la actitud de los menos dotados (incluyendo en éstos los que se encuentran en situaciones de desventaja educativa por ser minorías desfavorecidas).

Frente a estos planteamientos la realidad (con el alumnado de minorías y otros) está mostrando una persistencia en otro sentido: el nivel de absentismo y desescolarización se incrementa rápidamente al cambiar de la etapa de Primaria a la E.S.O. Junto a esa realidad otra también dolorosa: se produce un efecto negativo de rebote en cuanto al interés hacia la educación, en cuanto a la disciplina y en cuanto a la inserción e integración.

Es cierto que el grado de integración es variable según la minoría; también es verdad que los problemas de absentismo, disciplina y otros, suelen crecer conforme avanza la edad del alumnado. Pero nada de esto justifica la quiebra y el incremento que se

produce en estos problemas al cambiar de la etapa de Primaria a la E.S.O. No existe una relación proporcional entre el incremento en los problemas señalados y el crecimiento de un año natural. ¿No será otra la causa?. ¿Por qué, comparativamente, se encuentran más motivados y mejor escolarizados en Primaria que en la E.S.O.? ¿Para un subgrupo pequeño de minorías y otros alumnos ofrece la E.S.O. un marco válido de atención?.

Nuestra experiencia de estos años de implantación de la Reforma nos reitera de diversos modos una realidad: el marco actual de la E.S.O. es contraproducente en el proceso de integración de algunos alumnos muy concretos. El sistema reglado de asignaturas ya establecidas y el currículo actual son un marco excesivamente rígido para alumnos muy concretos.

Es obvio que nuestro centro (de E.Infantil y Primaria) no cuenta con alumnos de Secundaria; cuando hablamos de nuestra experiencia hablamos de las previsiones (por desgracia casi siempre certeras) que se hacen con respecto al alumnado que finaliza la etapa de Primaria y accede a los I.E.S.O. A finales de marzo de este año, en la reunión periódica con la Asociación La Romaní de Tudela, nos comentaban los problemas (absentismo y otros) que están provocando en los centros de Secundaria Obligatoria algunos de nuestros antiguos alumnos de minorías. Una situación que era perfectamente previsible con antelación.

Cabe preguntarse, **¿no estaremos confundiendo lo que es un medio de la Reforma con lo que es el objetivo final de la misma?**. ¿No es el objetivo propiciar que nuestros alumnos se preparen para participar de forma responsable en la sociedad que les va a tocar vivir?. ¿No podría hacerse también mediante otras fórmulas que no fueran a través del medio rígido e inflexible de asignaturas actual de la E.S.O.? ¿Es acaso el objetivo de la Reforma el que todo tipo de alumnado curse determinadas materias en determinado número de sesiones?. ¿Las Escuelas Taller, por ejemplo, no están dando respuesta educativa a alumnos específicos y posibilitando el objetivo fundamental de la Reforma?.

Las Ciencias exactas tienen una diferencia fundamental con respecto a las Ciencias humanas: sus leyes se cumplen siempre, son inexorables (dos por tres son siempre seis, la molécula de agua siempre se compone de hidrógeno y oxígeno en una proporción determinada,...). Las Ciencias humanas, sin embargo, aunque tienen sus leyes tienen también excepciones, pero las excepciones en las Ciencias humanas no hacen sino refrendar la regla general.

Del mismo modo el campo del Derecho y la Educación deben tener y tienen leyes generales pero también excepciones. El que el sistema rígido y estable de materias/horarios/contenidos de la E.S.O. pueda ser la norma general para el alumnado no tiene que implicar que no puedan darse excepciones y el reconocimiento de éstas no debe suponer sino el refrendo de lo que debe ser la norma para la generalidad. Todos los años entre el alumnado que termina 6º de Primaria podríamos citar a uno o dos que van a naufragar en el actual sistema de la E.S.O., ¿por qué no flexibilizar el actual marco inflexible y excesivamente rígido de la Secundaria obligatoria?.

No se nos oculta que esta propuesta puede chocar con determinados principios generales, pero debemos insistir una vez más que la realidad de un año tras otro confirma nuestra propuesta y que el reconocimiento de la excepción viene a refrendar la

norma para la generalidad. La excepción, en este caso, son determinados alumnos muy concretos de minorías socioculturales sobre los que se ha llevado un seguimiento a lo largo de toda la etapa de Primaria.

Aunque no es el lugar ni el momento de concretar más esta propuesta sí que debemos indicar una experiencia concreta. Hace años, cuando el centro contaba todavía con la E.G.B. un profesor realizó una experiencia para el alumnado del último ciclo (12 a 15 años) que se encontraba más desmotivado y que presentaba problemas de indisciplina; se trataba de realizar dentro del horario escolar un taller de carpintería y adaptar el contenido de las áreas a los contenidos más instrumentales (sobre todo Lengua y Matemáticas); la experiencia fue muy positiva y parte de los problemas anteriores se paliaron en gran medida.

## **8. CENTROS DE ATENCIÓN EDUCATIVA PREFERENTE.**

Hay una máxima oriental que afirma que “No todos los hombres pueden ser ilustres, pero todos los hombres pueden ser buenos”. Parafraseando la misma se podría decir que no todos los centros docentes pueden contar con el mejor alumnado, con los mejores equipos deportivos, ser los centros más innovadores, ... , pero todos los centros docentes pueden prestar un buen servicio educativo con el alumnado con el que cuentan.

es innegable que la presencia de diversidad cultural en las aulas, la presencia de minorías étnicas, suele provocar diversos problemas en clase y en el centro docente. Desde hace décadas ha sido una constante que la concentración de alumnado de minorías suele ir acompañado de un éxodo del alumnado “normal”, y que por desgracia esta situación suele finalizar en la creación de un “guetto” escolar o en el cierre del colegio.

La experiencia desde hace años nos enseña que cuando algunos centros superan un determinado porcentaje de minorías la situación suele ser irreversible en cuanto a la concentración de la minoría y al éxodo del alumnado original. Por este motivo, también desde hace años y desde diversas instancias se insiste en la aplicación de los mecanismos que se precisen para no superarlos: la L.O.P.E.G.C.E. y la L.O.G.S.E. hablan de evitar la concentración excesiva; el Plan de Lucha contra la Exclusión Social de Navarra habla de evitar porcentajes superiores al 20 %; en otras comunidades autónomas se insiste en valoraciones similares.

Tratar de evitar la superación de esos porcentajes puede ser válido para los centros que todavía no lo han alcanzado. Pero, ¿qué hacer con aquellos que ya lo han superado?, ¿qué actitud tomar con los colegios que presentan una alta concentración o que ya se han convertido en “guettos” escolares?. ¿Deben suprimirse y dispersar al alumnado entre otros centros de la zona?.

Por desgracia la existencia de estos centros en determinados barrios de ciudades ya es una realidad. Entendemos que la dispersión de este tipo de alumnado entre otros centros más o menos alejados de su barrio y realizar esta dispersión cuando ya están escolarizados y atendidos conlleva muchos más perjuicios y problemas de los que soluciona (problemas para los centros receptores y para el alumnado trasladado así como para sus familias).

De ahí que nuestra propuesta sea la de crear la figura de Centros de Atención Preferente que vendría a reconocer legalmente la existencia de unos centros con unas necesidades y circunstancias especiales. Esta propuesta supondrá reconocer de hecho una realidad existente, evitando situaciones de incertidumbre entre el alumnado y entre el profesorado al reconocer aspectos como la necesidad de ratios de alumnos por aula más bajos, la presencia de más profesorado de apoyo, etc.

Es preciso realizar una aclaración. Reconocer la existencia de Centros de Atención Preferente no quiere decir que se esté a favor de una educación separada según las étnias o que nos parezca la mejor vía para la integración. Todo lo contrario, nuestra apuesta por la integración pasa por la presencia en todos los colegios y evitando la concentración. Levantar un hospital no implica que los médicos favorezcan las enfermedades (la mejor Medicina es la preventiva), pero si hay enfermos graves habrá que atenderlos y hospitalizarlos. Las realidades no están para ocultarlas y los problemas deben afrontarse. ¿La dispersión de esos alumnos ya concentrados va a ayudar en su integración?. ¿No tenemos suficientes experiencias que han mostrado lo contrario?. Todos podemos estar de acuerdo en evitar en lo posible las concentraciones; pero, si ya las tenemos ¿qué hacer?.

En algunas administraciones autonómicas, como en Cataluña, se habla de zonas de atención preferente en el sentido de las áreas urbanas que presentan una alta presencia de minorías desfavorecidas. Nuestra propuesta no se opone aunque la filosofía que se persigue en Cataluña es la de evitar desequilibrios manifiestos en las nuevas escolarizaciones.

La figura de los Centros de Atención Preferente, de alguna manera, ya ha sido diseñada en el Real Decreto sobre Educación Compensatoria. ¿Por qué demorar su reconocimiento en Navarra y mantener una situación de incertidumbre en algún centro?.

## **9. PLAN DE MEDIDAS DE APOYO A LA INTEGRACIÓN ESCOLAR.**

Desde hace años se columbra la necesidad de explicitar un Plan de Medidas de Apoyo a la Integración en el ámbito educativo de Navarra. El pasado año el Parlamento de Navarra en el Plan de Lucha contra la exclusión Social reiteró esta necesidad. Es preciso abordarlo y evitar así mayores dificultades.

Si estamos por la educación e integración del alumnado de minorías desfavorecidas (que es la presencia multicultural que suele crear dificultades a medio plazo en los centros) debemos asumir que la mejor vía pasa por evitar la creación de “guettos” educativos y por favorecer su inserción en la educación. Para hacerlo pueden aplicarse diversas medidas preventivas de diverso tipo: legales, organizativas, de coordinación con otras administraciones, económicas,...

En este sentido, por ejemplo, ¿por qué no solucionar el problema del cobro de cuotas mensuales en E. Infantil en los centros concertados?; ¿no es posible reservar dos plazas por cada unidad de Infantil en todo tipo de centros para estos alumnos?; ¿por qué no computar a cada alumno de minorías desfavorecidas por 1,5 ó 2 alumnos de cara a las

ratios para conciertos o para el aula de centros públicos? (es cierto que habría que especificar quiénes son alumnos de minorías en situación educativa de desventaja). ¿Por qué no dotar a los centros que cuentan con este tipo de alumnado con mayores medios económicos y humanos?.

El sinfín de pequeñas medidas que pueden favorecer la integración de estos alumnos es amplio y no es éste el lugar de detallarlas. Dado que la dificultad económica retrasa a este tipo de alumnado y no pueden abonar el transporte de autobús escolar o las actividades extraescolares, ¿no es posible solventar estas dificultades para que pudieran acudir como otros alumnos que estudian en colegios alejados de su residencia y barrio?

...

Se quiera o no las administraciones educativas deberán abordar el tema de la creciente inmigración y su presencia en el ámbito escolar. ¿Por qué seguir retrasando en Navarra la aplicación de medidas que favorezcan la integración?. Por Resolución del 15 de febrero de 2000 la Generalitat de Cataluña resuelve este año unas orientaciones para la “escolarización de alumnos con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas para el curso 2.000-2.001”; ¿no es posible ir caminando en Navarra en el mismo sentido?.

## **10. DECRETO FORAL Y NORMATIVA SOBRE EL ALUMNADO DE N.E.E.**

Ante algunas situaciones la peor medida puede ser la inhibición, la falta de actuación. Hay quien afirma que “Quien no actúa no se equivoca nunca” pero también es verdad que tampoco acierta; apostar por una solución puede llevar a equivocarse en algunos casos, pero en otros también a acertar o, al menos, a paliar los problemas. La situación que nos ocupa (con los problemas derivados) es la creciente presencia de minorías e inmigrantes en nuestra sociedad navarra y en nuestros centros educativos. ¿Qué hacer?.

Hay una ausencia, un vacío legal importante. Navarra no cuenta con legislación sobre el alumnado de N.E.E., sobre Educación Compensatoria. ¿No es el momento de abordar esta ausencia?. Es cierto que se trata de una legislación marco que después habría que desarrollar en Ordenes Forales y Resoluciones, pero si no contamos con el Decreto Foral sobre Educación Compensatoria como desarrollar y aprobar normativa de rango inferior.

Debemos reconocer que la situación no es fácil y que el problema tampoco está resuelto en otras administraciones educativas de España, pero algunos pasos han dado. Navarra y el sistema educativo de nuestra Comunidad Foral han sido pioneras en aspectos concretos de la educación, han caminado por delante de otras comunidades autónomas en múltiples aspectos (red de Formación Profesional, especialistas de Música e Inglés en Infantil y Primaria, ...), ¿por qué demorar más el tratamiento de una situación de diversidad que va a incrementarse en los próximos años?.

El futuro escolar, nuestro futuro educativo como centros docentes va a reflejar una presencia de diversidad cultural creciente. Este reto nos va a exigir esfuerzo y, quizás, a reformular algunos planteamientos. Pero ése debe ser nuestro objetivo como docentes: intentar ofrecer la mejor respuesta posible desde la educación a una sociedad y alumnado cambiante.