

septiembre/octubre 2008

www.ceapa.es



Padres y Madres

de alumnos y alumnas

Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos

Entrevista



**Carlos López
Cortiñas**

Secretario General
de FETE-UGT

**CEAPA pide más
atención e inversión
para la escuela pública**

**La jornada escolar en las
comunidades autónomas**

**Entrega de premios
del VIII Concurso
de Experiencias Educativas**

Inmigración, escuela y sociedad



Edita

Confederación Española de Asociaciones
de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA)

Presidente

Pedro Rascón Macías

Junta Directiva

Pedro Rascón Macías, Fernando Martín Martínez,
Encarnación Salvador Muñoz, José Antonio Puerta Fernández,
José Luis Pazos Jiménez, Milagros Jonte Vázquez, Sara Inés
Vega Núñez, Antonio López Martín, Valle Vallano Bueno, José
Pascual Molinero Casinos, Manuel González Erencía,
Francisco Redruello Parrondo, Adelma Méndez Henríquez,
Juan Antonio Vilches Vázquez, Jesús M^a Sánchez Herrero,
Francisco Martínez Martín, Ginés Martínez Cerón,
Gemma Piqué Codina y Manuela Ocaña Martín

Director

Pedro Rascón Macías

Redactor Jefe

Santiago Dosal Ariza

Consejo de Redacción

Pedro Rascón Macías, Fernando Martín Martínez, Milagros
Jonte y Ginés Martínez Cerón

Coordinador

Santiago Dosal Ariza

Colaboran en este número

Silvia Carrasco Pons, Jordi Pàmies, Ginés Martínez Cerón,
Vladimir Paspuel, Miguel Fonda Stefanescu, Khalid Toukfine,
Paulino Rabanal, Ana Romero y Pere Farriol

Diseño y maquetación

Diseño Chacón

Administración, suscripciones y publicidad

CEAPA. Puerta del Sol, 4 6º-A 28013 MADRID
Tlf. 91 701 47 10 Fax 91 521 73 92
ceapa@ceapa.es www.ceapa.es

Realiza

ROELMA, S.L.
Deposito legal: M-10221 - 1988
Edición: 12.500 ejemplares



La Confederación Española de Asociaciones
de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA)
no se identifica necesariamente con el pen-
samiento, opiniones y afirmaciones de los
artículos que corresponden exclusivamente
a sus firmantes

CEAPA ES UNA ENTIDAD DECLARADA
DE UTILIDAD PÚBLICA

SUMARIO

2
3
8

Editorial

Entrevista / **Carlos López Cortiñas**, secretario
general de FETE-UGT

Federaciones y confederaciones informan

INMIGRACIÓN, ESCUELA Y SOCIEDAD

19 Alumnado extranjero y condiciones de
escolarización

Silvia Carrasco Pons y Jordi Pàmies

24 Inmigración y modelo educativo para la
escuela pública

Ginés Martínez Cerón

29 Entre la escuela ecuatoriana y la española
Vladimir Paspuel (Rumiñahui)

31 Escuela pública y participación de las familias
Miguel Fonda Stefanescu (FEDROM)

33 Obstáculos que familias y alumnado marro-
quíes encuentran en el sistema educativo
Khalid Toukfine (ATIME)

35 Para saber más

37

Opinión / Delegación de Responsabilidades
Paulino Rabanal, miembro de J.D. de FAPA Cantabria

38

Opinión / De los parvulitos a la era digital
Ana Romero, secretaria técnica de FAPA Albacete

39

Opinión / ¿Hay segregación escolar en nuestros
centros educativos?
Pere Farriol, presidente de FAPAES de Cataluña

40

Política educativa / La XXXVIII Asamblea
General elige nueva Junta Directiva

43

Política educativa / Curso de verano en Valencia
sobre competencias básicas de gestión

44

Política educativa / Entrega de premios del VIII
Concurso de Experiencias Educativas

46

Política educativa / CEAPA y el Sindicato de
Estudiantes firman un convenio de colaboración

47

Política educativa / CEAPA pide más atención e
inversión para la educación pública

48

Política educativa / Nuevo estudio sobre la
jornada escolar

50

Noticias y actividades / Breves

51

Drogas/ Investigación sobre estilos educativos de las
familias y consumo de drogas en los adolescentes

54

Biblioteca

56

TIC'S / Sitios Web de Federaciones y
Confederaciones de APAS



Editorial

Inmigración y escuela pública

La educación es un instrumento de convivencia y de promoción social para las clases menos favorecidas de la sociedad, entre quienes se encuentran las familias que llegan a nuestro país en busca de trabajo y mejor calidad de vida. Estas familias demuestran un gran entusiasmo en nuestro sistema educativo y tienen depositadas en él muchas esperanzas de un futuro mejor para sus hijos y una mayor integración en la sociedad de acogida.

Pero los colegios e institutos públicos están escolarizando, con una carencia importante de recursos, a la inmensa mayoría de los hijos e hijas de trabajadores inmigrantes, mientras que muchos colegios privados-concertados de ideario católico no atienden a la responsabilidad social de servicio público, a pesar de que reciben fondos públicos. Por ello, pedimos la rescisión de los conciertos con aquellos centros que eluden su responsabilidad social de escolarizar al alumnado inmigrante, al alumnado nativo con bajo rendimiento académico, y a aquel con necesidades educativas especiales.

Además, queremos que la Administración central y las autonómicas se pongan de acuerdo (no queremos que unos pasen a otros la responsabilidad competencial) y, con dinero encima de la mesa,

elaboren un mapa de centros prioritarios en los que actuar de manera urgente con aulas de acogida, ratios de alumnos por aula muy reducidos, dobles en las asignaturas instrumentales, equipamientos informáticos, idiomas, educación gratuita más allá del horario lectivo, etc. Estas medidas se deberían extender progresivamente a todas las escuelas públicas, y de las que, en última instancia, serían beneficiarios no sólo los hijos e hijas de trabajadores inmigrantes, sino el alumnado autóctono con bajo nivel socioeconómico, lo que además serviría para hacer realidad el principio constitucional de la igualdad de oportunidades.

Con estas políticas, desterraríamos una idea creciente entre alguna población autóctona de bajo nivel socioeconómico, germen del racismo, que ve como rival en la obtención de beneficios sociales a la población inmigrante, y ayudaríamos también a hacer más atractiva la escolarización en los centros públicos para las clases medias y altas.

En todo caso, no dejemos que nadie nos confunda. La inmigración no es un problema, el problema lo genera quien no pone recursos, quien no mejora las condiciones sociales del entorno, quien, en definitiva, no cree que la inmigración sea un valor. Los padres y madres de la escuela pública no queremos “quitarnos a nadie de encima”, porque queremos que todos los niños y niñas se eduquen juntos, porque van a vivir juntos. La inmigración es una oportunidad de conocimiento para nuestros hijos e hijas, que van a vivir en un mundo mucho más cambiante y diverso que el nuestro, y la escuela pública es la única que les va a preparar para ello.

“La educación es un instrumento de convivencia y de promoción social para las clases menos favorecidas de la sociedad, entre quienes se encuentran las familias que llegan a nuestro país en busca de trabajo y mejor calidad de vida.”



Nacido en A Rua (Ourense), hijo de maestros y afincado en Aragón, Carlos López Cortiñas ha dedicado gran parte de su trayectoria profesional al mundo de la educación, primero como profesor de Primaria en diferentes escuelas de Aragón y después, como sindicalista. Es maestro de Educación Primaria, especialista en Geografía e Historia y en Educación Física. Es miembro del Comité Sindical Europeo de la Educación, del Consejo Escolar del Estado, del Consejo Social de la Universidad de Zaragoza y del Comité Confederal de UGT. Entre sus retos está el trabajar por la dignificación de un sindicalismo integrador, en un mundo muchas veces insolidario e individualista.

Carlos López Cortiñas

Secretario general
de FETE-UGT

Debemos buscar medidas que compaginen la equidad con la eficiencia, y alejarnos de experimentos que, como la introducción de mecanismos mercantiles en la gestión de la enseñanza pública, ya han fracasado en otros países.

Según el último informe de la OCDE, en España el 28% del alumnado no finaliza el Bachillerato o la FP de Grado Medio. ¿Cómo interpreta estos resultados?

A pesar de que hemos tenido un avance en el nivel formativo de nuestros jóvenes, seguimos estando por debajo de la media de la OCDE. En el Bachillerato, la LOE contempla medidas para favorecer que los alumnos obtengan el título. El Bachillerato es una etapa educativa de muchos contenidos y mucha exigencia, y para algunos alumnos es un problema hacerlo en dos años. La flexibilización en la organización de los contenidos en dos o tres cursos, según las necesidades del alumnado, nos parece una medida muy acertada, porque permitirá que un mayor número de estudiantes alcancen el título de bachiller. Por otra parte, FETE-UGT le ha planteado al Gobierno la necesidad de conceder un lugar prioritario a la Formación Profesional. La FP ha de ser una formación que cubra el amplio abanico que va desde la formación elemental hasta la de más alto nivel, y ha de estar insertada en las necesidades productivas del país. El sistema educativo ha logrado prestigiar la FP, sobre todo la de los ciclos de Grado Superior, como lo demuestra la alta inserción laboral de estos alumnos. Sin embargo, la de los Ciclos Medios está aún por resolver, a la vista de la cantidad de alumnos que no obtiene titulación; uno de los temas a resolver es el paso del Ciclo Medio al Ciclo Superior.

Nuestro alumnado no sabe cómo aplicar a lo cotidiano los conocimientos adquiridos en las escuelas, las llamadas competencias básicas. ¿Es nuestra enseñanza todavía memorística y teórica? ¿Necesita el profesorado nuevas herramientas formativas para desempeñar su docencia?

Una gran mayoría de docentes opina que es necesario abordar, de una vez por todas, la revisión de

los currículos y sus prácticas metodológicas, con el fin de adaptarlos a las necesidades actuales de la educación obligatoria. Las competencias básicas, en concreto, van a suponer un nuevo concepto con respecto a la educación y, por supuesto, nos harán reflexionar sobre el método a emplear en nuestras clases. Es importante que la escuela esté relacionada con su entorno y que los alumnos puedan trasladar los conocimientos a su vida cotidiana. No obstante, soy partidario de relativizar todos estos conceptos educativos y aplicarlos en su justa medida. La cercanía de los conocimientos es importante, pero también es enriquecedor conocer otras realidades lejanas al alumno. Para el alumno, comprender los procesos de aprendizaje es una necesidad, pero también es educativo fomentar la memoria.

Lo que no puede ser es que los profesores nos enteremos de la nueva terminología educativa por la prensa especializada. Es necesario que haya un plan formativo/informativo para poder plasmar los nuevos conceptos en nuestras programaciones. Para el profesorado, la formación continua ha de ser algo indispensable, una herramienta para conocer nuevos enfoques sobre cómo acometer nuestra materia, conocer distintas metodologías, formarnos para las tutorías, saber resolver los conflictos o potenciar el trabajo en equipo. Todos ellos son elementos clave para llevar una clase de forma eficaz.

En estos momentos, estamos negociando el Estatuto del Docente, y, entre otras cosas, UGT está planteando que lo que más cuente en la carrera profesional sea el trabajo bien hecho en el aula; es fundamental darle prioridad a este factor por encima de otros que se llevan a cabo fuera del aula y que en la actualidad tienen más reconocimiento.

La escuela concertada escolariza sólo al 18% del alumnado inmigrante y apenas alumnado

Se puede racionalizar el horario del alumno, para no sobrecargarlo de exigencias y responsabilidades.

con necesidades educativas especiales. ¿Qué propone para corregir esta irregularidad?

Que se cumpla el espíritu de la LOE y haya una reubicación de estos alumnos entre todos los centros sostenidos con fondos públicos. Para que esto sea una realidad, debemos exigir a los gobiernos de las comunidades autónomas que constituyan "comisiones de escolarización" y que un número de plazas esté a disposición de estas comisiones, a fin de que su trabajo sea efectivo. De cualquier modo, algunas comunidades autónomas están ya poniendo en marcha medidas para conseguir una distribución equilibrada del alumnado inmigrante, como son la creación de organismos centralizados de escolarización en Castilla-La Mancha o los contratos-programa de Cataluña. Mediante estos últimos, los centros concertados se comprometen a escolarizar inmigrantes en la misma proporción que los centros públicos y a no cobrar nada a las familias. Son dos fórmulas adecuadas para conjugar la libertad de elección de los padres con el principio de calidad con equidad.

¿Qué políticas considera que deben desarrollar las Administraciones educativas para fortalecer la escuela pública?

Las Administraciones educativas son las responsables de configurar un sistema público de calidad, propiciando políticas que apoyen decididamente la escuela pública. En líneas generales, la escuela pública goza de buena salud, tiene buenos profesionales, dispone cada vez de mejores instalaciones y tiene –tenemos– mejores recursos y materiales. En ciertas CCAA, la escuela pública está en recesión: no podemos olvidar los barracones del país Valenciano o su desmantelamiento en la Comunidad de Madrid. Aunque, en general, cuenta con una buena base para avanzar y seguir cohesionando y vertebrando la sociedad, tenemos que mejorarla entre todos para que se adapte a



las nuevas demandas sociales, incrementando los servicios complementarios de comedor, transporte, horario ampliado de apertura de centros y para favorecer de manera efectiva la igualdad de oportunidades. Todo esto ha de ir acompañado de la financiación adecuada. Desde FETE-UGT, reclamamos que el Estado y las comunidades autónomas realicen un mayor esfuerzo inversor en educación –reclamamos el 7% del PIB–, de modo que se alcance al menos el promedio de la Unión Europea. En el debate sobre la LOE que se desarrolla en las comunidades autónomas, debemos buscar medidas que compaginen la equidad con la eficiencia, y alejarnos de experimentos que, como la introducción de mecanismos mercantiles en la gestión de la enseñanza pública, ya han fracasado en otros países.

En líneas generales, la escuela pública goza de buena salud, tiene buenos profesionales, dispone cada vez de mejores instalaciones y tiene –tenemos– mejores recursos y materiales.

El PP ha anunciado recientemente que unificará su oposición a Educación para la Ciudadanía para que todas las CCAA donde gobierna no impartan esta asignatura a quienes objeten. ¿Qué opina?

Estamos asistiendo a un lamentable espectáculo organizado por algunas Comunidades Autónomas gobernadas por el PP, que utilizan esta asignatura como un arma política contra el Gobierno. El Ministerio de Educación tiene la obligación de supervisar los desarrollos de las leyes educativas autonómicas y de emplear los mecanismos legales necesarios que garanticen el cumplimiento de la normativa básica estatal. Por tanto, apoyamos los recursos que ha emprendido el Ministerio ante los tribunales, puesto que se trata de una asignatura obligatoria. Desde el primer momento, FETE-UGT ha defendido la necesidad de una materia basada en la moral cívica y laica y obligatoria para todos los alumnos. Consideramos que el conocimiento de las leyes democráticas, el fomento de valores universales como la solidaridad, la interculturalidad, la igualdad, la ecología o la paz, así como el fomento de la capacidad crítica de los alumnos, supone poner las bases para una sociedad futura de tolerancia y respeto a otras creencias y para una ciudadanía libre y crítica con su entorno. Es triste observar la manipulación que se está haciendo, siendo conscientes de que se está perjudicando a los alumnos.

CEAPA aboga por el mantenimiento de la jornada partida y por la distinción del horario de los centros, del profesorado y del alumnado. Los sindicatos del profesorado, por la jornada continua de mañana. ¿Es posible llegar a acuerdos que contenten a todos?

En las últimas décadas se han sucedido importantes cambios en nuestra sociedad a nivel políti-

co, económico, social y cultural. Estos cambios, obviamente, han afectado también a la familia y a la escuela. Los padres demandan hoy a la institución escolar no sólo que enseñe, sino que asuma la guardia y custodia de los niños y de los adolescentes el mayor tiempo, lo cual nos atañe directamente a los docentes y a los responsables del sistema educativo. Sin embargo, el alumno ha de ser el centro de este debate, y desde la comunidad educativa no debemos perder de vista esta perspectiva. Pero hay que diferenciar el horario de clase con otra serie de servicios que la escuela tiene que aportar a la sociedad. Contando con todo ello, se puede racionalizar el horario del alumno, para no sobrecargarlo de exigencias y responsabilidades. La escuela debe dar un servicio a las familias sin convertirse en un “aparcadero”, pero la conciliación laboral debe lograrse, no a través de “parches” en otros campos, sino a través de los convenios colectivos.

Muchos padres y madres se quejan de que algunos profesores miran con recelo la participación en el centro escolar ¿Qué papel cree que deben tener los padres en el sistema educativo?

La visión desde el punto de vista de los profesores, sin embargo, es la contraria. Según una encuesta realizada el año pasado por la Fundación Hogar del Empleado, el 94% de los docentes opina que las familias cada vez delegan más responsabilidades en la escuela. En las primeras etapas educativas, la implicación de los padres es mayor, pero, a medida que los alumnos promocionan a etapas superiores, la presencia de las familias en los institutos es casi simbólica. Es decisivo mejorar la relación entre familia y escuela. Desde FETE, defendemos una escuela participativa y democrática, y el papel de los padres y su implicación en la educación de sus hijos es fundamental.



¿Qué reformas considera que hay que acometer en nuestro sistema educativo? ¿Cuáles son los principales desafíos para los próximos años?

El principal desafío, ahora mismo, es el desarrollo de la LOE en las comunidades autónomas, lo que exigirá liderazgo político y consenso por parte del Ministerio de Educación. Otros retos son acometer la formación inicial del profesorado para homologarla a las exigencias de Europa y disponer de unos presupuestos en educación en torno al 7%. Es el momento de implantar el tramo 0-3 años de forma generalizada y gratuita y con las exigencias de su carácter educativo; de desarrollar políticas de escolarización y de disminuir el número de alumnos en determinados centros o zonas, de acuerdo con su diversidad, así como de potenciar la Formación Profesional, avanzar en el aprendizaje de idiomas y de las nuevas tecnologías y de ayudar a los centros en la mejora de la convivencia escolar. Informes

Para el profesorado, la formación continua ha de ser algo indispensable.

recientes muestran unos datos que nos sitúan por debajo de la media de los países de nuestro entorno. Estos datos obligan al Ministerio de Educación a afrontar otros retos importantes: la lucha contra el fracaso escolar y el abandono temprano de los estudios. Y, por último, tanto el Ministerio como los sindicatos tenemos por delante un desafío cuya resolución no puede defraudar a los trabajadores de la enseñanza: conseguir la aprobación de un Estatuto Docente que reconozca el trabajo en el aula y que motive al profesorado comprometido con el proyecto educativo.



Federaciones y confederaciones



Confederación de APAS de Andalucía

Sexta edición de los Premios CODAPA

CODAPA entregó el 18 de octubre en Granada sus premios anuales, con los que distingue a aquellas personas e instituciones que han destacado por su labor educativa. La ceremonia, celebrada en la sede de Caja Granada, ha estado presidida por la consejera de Educación, Teresa Jiménez Vílchez; la presidenta de CODAPA, Pilar Triguero Vilreales; el director general de la Agencia Andaluza del Voluntariado, Higinio Almagro Castro; la directora general de Infancia y Familias, Carmen Belinchón Sánchez; y el presidente del Consejo Escolar de Andalucía, Antonio Lara Ramos. Además, acudieron al acto los delegados provinciales de Educación de Granada y Málaga, Ana Gámez y José Nieto, respectivamente; y el presidente de CEAPA, Pedro Rascón, entre otras autoridades.

En su sexta edición, han sido galardonados: Emilio Iguaz de Miguel, ex presidente del Consejo Escolar de Andalucía, por trabajar por la convivencia escolar y mediar entre todos los sectores de la comunidad educativa; el juez de menores Emilio Calatayud, por sus sentencias ejemplares, eligiendo la vía del aprendizaje antes que la del mero castigo; ONCE Andalucía, por su atención especializada a más de 1.800 alumnos con discapacidad visual en centros escolares de Andalucía, y formación de profesionales que trabajan con estos chicos; a Obra Social de Cajasol, por iniciativas educativas como el apoyo a la Federación de APAS de Cádiz y proyectos de ayuda a escolares de Honduras y Malawi; el Conciertazo (TVE), por acercar a niños y jóvenes a la música clásica con un formato divertido y educativo; al claustro de profesores del C. P. María de la O de Málaga, que durante dos décadas ha trabajado con éxito para la mejora de las condiciones de su alumnado, mayoritariamente de etnia gitana; a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos La Semilla, por destinar los beneficios de las actividades extraescolares y campamento urbano a costear la climatización del centro, un parque infantil, además de desarrollar distintas actividades en beneficio del alumnado.



Teresa Jiménez Vílchez, consejera de Educación de Andalucía (5ª por la izquierda), y a su izquierda Pedro Rascón, presidente de CEAPA, y Pilar Triguero, presidenta de CODAPA, junto al resto de miembros de Junta Directiva de CODAPA

Federaciones y confederaciones



Federación de APAS de Aragón (FAPAR)

Reclaman que la futura Ley de Educación Aragonesa dé atención prioritaria a la escuela pública



La Federación de APAS de Aragón (FAPAR) ha demandado al Gobierno de esta comunidad, en un comunicado, que la Ley de Educación Aragonesa, que se elaborará durante este curso escolar, garantice una escolarización equilibrada en los centros sostenidos con fondos públicos, impulse definitivamente la participación de las familias en el ámbito educativo y dé una atención prioritaria a la escuela pública.

FAPAR ha señalado el fracaso escolar como un reto fundamental para los próximos años, y para combatirlo aboga por la revisión de los tiempos escolares y la generalización a todos los centros de los programas de apoyo al alumnado.

Además, esta federación reclama más escuelas de Educación Infantil y un aumento de los servicios que éstas ofertan, al considerar insuficiente el número actual de plazas de 0 a 3 años. Un reciente estudio de FAPAR recogía que para atender al 50% de la población de esta edad serían necesarias 6000 nuevas plazas, 3500 en la ciudad de Zaragoza.

FAPAR también ha mostrado su "agrado" ante la apertura este curso de comedores escolares en institutos de educación secundaria, reivindicación histórica de esta federación, y su disposición para "poner en funcionamiento" en todos los centros educativos el acuerdo para la mejora de convivencia que el curso pasado firmaron el Gobierno de Aragón y el conjunto de organizaciones de la comunidad educativa.

Aragón



Ana Abán, presidenta de FAPAR, junto a la catedrática Victoria Camps, en una foto de archivo



Federaciones y confederaciones



CONFAPACANARIAS

Conf. de APAS de Canarias (Confapacanarias) y Fed. de APAS de Tenerife

Planes de apertura temprana de los centros

La consejera de Educación de Canarias, Milagros Luis Brito, se reunió el 6 de octubre Pura Toste, presidenta de FITAPA, y el 10 de octubre con Domingo Monzón, presidente saliente de Confapacanarias, para informarles de su intención de extender el servicio de apertura temprana al 54% de los centros públicos de infantil y primaria, así como los programas de refuerzo educativo al 20% de colegios públicos y 57% de IES.

Ambos representantes trasladaron a la consejera la inviabilidad de la apertura temprana en los términos en que está planteada, porque no quedará garantizada al depender de la voluntariedad del profesorado. "No entendemos que este servicio lo tengan que prestar los profesores, porque es una actividad extraescolar sin un contenido educativo pleno", afirmó Domingo Monzón. Pura Toste, aunque valoró la medida, pidió que este servicio sea realizado por personal laboral, o bien técnicos en ocio y tiempo libre. Toste también recordó que ha habido dos situaciones especialmente "sensibles" en este inicio de curso escolar: los problemas en la puesta en marcha de los comedores escolares "que refleja una falta de previsión" y el retraso en la entrega de las tarjetas para el uso gratuito de libros de texto.

Por otro lado, Domingo Monzón, que también fue presidente de la FAPA "Galdós" de Gran Canaria, ha dejado su cargo como presidente de Confapacanarias, tras quince años de participación activa en el movimiento asociativo de padres y madres, en el que ha destacado por su compromiso constante con la escuela pública canaria y su esfuerzo por incrementar la participación de las familias. En su sustitución ha sido elegido Norberto Hernández, presidente de la Federación de APAS de la isla de La Palma.

Canarias



Milagros Luis Brito y Domingo Monzón en la reunión, a la que también asistieron otros miembros de Confapacanarias

Federaciones y confederaciones



FAPA “Bachiller Carrasco” de Albacete

Acto de reconocimiento al alumnado con nota

FAPA Albacete celebró el 30 de junio un acto de homenaje a los 220 estudiantes de toda la provincia que han terminado el Bachillerato con una nota superior a 8. Esta federación ha querido destacar así el hecho positivo de la existencia de un número importante de alumnos y alumnas que no sólo consiguen acabar sus estudios, sino que además lo hacen con buena nota, y lo que requiere un reconocimiento adecuado. También, quieren combatir así la tendencia hacia al catastrofismo y al pesimismo que periódicamente transmiten distintos informes sobre fracaso escolar, absentismo y bajo rendimiento.

Por otro lado, en el marco del XXV Aniversario del nacimiento de FAPA Albacete, la Filmoteca Municipal de Albacete emitirá el 12 de noviembre *Los Edukadores*, película alemana que transmite la historia de unos jóvenes contestatarios e idealistas, abierta a los espectadores para una libre interpretación, y el 18 de diciembre el documental *Ser y Tener*, en torno a la escuela rural francesa, que bien pudiera extrapolarse a los sistemas educativos de nuestro país. Tras la proyección de cada película habrá un coloquio. El 6 de noviembre, una conferencia del poeta y ensayista Luis García Montero con el título *Perder la Educación*. Observaciones sobre una ética para ciudadanos y ciudadanas, a celebrar en la Delegación de Educación completará el programa de un aniversario para el que FAPA Albacete ha celebrado actos culturales y lúdicos durante todo el año 2008.



Acto de homenaje

Castilla-La Mancha



Federaciones y confederaciones



Confederación de APAS de Castilla y León (CONFAPACAL)

Formación para la participación

CONFAPACAL celebró en Valladolid, el 26 y 27 de septiembre, un curso sobre la "Formación para la participación" al que asistieron más de cincuenta representantes de padres y madres de Castilla y León, con el objetivo de mejorar el funcionamiento y aumentar la participación en las escuelas de madres y padres de la educación pública en esta comunidad, y con el reto de fortalecer las APAS.

Entre las conclusiones, los participantes propusieron que, en lo sucesivo, los cursos de estas escuelas sean impartidos por profesionales que conozcan la realidad del mundo educativo y no hablen sólo teóricamente, que las sesiones de trabajo sean más dinámicas y con horarios más flexibles, y promover la formación de formadores para que esta formación llegue a más escuelas.

Además, quieren que a la hora de elegir los cursos, éstos sean los que mayor interés despiertan en las familias, como por ejemplo aquellos relacionados con el desarrollo evolutivo de los hijos, la integración social en las escuelas, las competencias básicas (en especial el fomento de la lectura y la ayuda al estudio), el desarrollo de habilidades parentales y de comunicación, la educación sexual, la educación para la salud (tabaco, alcohol y otras drogas, así como aficiones adictivas como videojuegos e Internet), el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, la gestión de las APAS, la mediación en conflictos, el conocimiento de nuevas costumbres y hábitos en los jóvenes (tatuajes, piercings, botellón...), la educación para la igualdad entre hombres y mujeres, la integración de alumnado con necesidades educativas especiales, y el conocimiento de los distintos tipos de familias, entre otros temas.

Tras pedir a las Administraciones más apoyo económico para su desarrollo, propusieron que en lugar de denominarse "escuelas de padres y madres", se denominen a partir de ahora "escuelas de familias".



Asistentes al curso sobre la "Formación para la participación"

Federaciones y confederaciones



Federación de APAS de Cataluña (FAPAC)

Enmiendas a la Ley de Educación de Cataluña

FaPaC

Federació d'associacions
de Mares i Pares
d'alumnes de Catalunya

FaPaC debatió, en su junta directiva del 4 de octubre, diversas enmiendas a introducir en el proyecto de Ley de Educación de Cataluña, que próximamente llegará al Parlamento de Cataluña, y para lo cual también recabarán propuestas de sus APAS federadas.

Además, esta junta directiva pidió a toda la administración pública catalana, y en especial al Departamento de Educación, que simplifiquen los trámites y agilicen los procesos administrativos, ante las quejas de las APAS sobre la carga administrativa y burocrática que comporta la gestión y justificación de las ayudas públicas.

Respecto al calendario escolar, FaPaC defiende las propuestas que acordó la comunidad educativa en el Consejo Escolar de Cataluña, en un documento aprobado el año 2002. Aquel documento planteaba que todos los agentes educativos debían tener en cuenta el interés de los menores, por encima de cualquier otra consideración. También proponía acortar dos o tres semanas las vacaciones estivales, acabando el curso a finales de junio y empezando al inicio de septiembre, sin aumentar los días lectivos. FaPaC considera que reformar el calendario escolar requiere "un consenso que vaya más allá del ámbito educativo, y que debe implicar también el ámbito laboral y a la sociedad en general".

En cuanto a la prueba de diagnóstico que la Generalitat realizará al alumnado al finalizar Primaria para evaluar el grado de consecución de competencias, FaPaC se mostró favorable siempre y cuando esta prueba sirva para mejorar la transición del alumnado de la Primaria a la Secundaria y vaya acompañada de una mayor información del tutor de 1º de ESO con las madres y los padres del alumnado.

Cataluña



El conseller Maragall en una visita al CEIP Collbató



Federaciones y confederaciones



Federación APAS “Francisco Giner de los Ríos” de Madrid

Decisión unilateral de desalojo de su sede

El Gobierno de la Comunidad de Madrid comunicó, el 29 de agosto, a la FAPA “Giner de los Ríos” de Madrid que debía desalojar su sede social antes del día 3 de septiembre. Esta Administración incumple así un contrato de cesión firmado en 1995 entre la Dirección Provincial de Educación del entonces Ministerio de Educación y Cultura y esta federación, por el cual la FAPA ocuparía ese local de manera provisional hasta que la propia Administración le asignara uno definitivo.

FAPA “Giner de los Ríos”, que lleva 31 años trabajando por la escuela pública y que recientemente alcanzó las 1.000 APAS asociadas, celebró una concurrida rueda de prensa en su ya ex sede, el 3 de septiembre, en la que su presidente, José Luis Pazos, denunció que “somos un estorbo porque somos críticos”, y que ésta decisión es un atentado contra “los derechos de las APAS y los ciudadanos a los que representa, y un claro intento de restricción de los derechos de asociación y participación, reconocidos en la Constitución Española”. Pazos manifestó que el desalojo es una represalia porque la FAPA lleva tiempo denunciando el objetivo del gobierno regional de “desmantelar la escuela pública y dinamitar su modelo educativo, en un proceso continuo de rebaja de calidad de los servicios públicos”, con decisiones como la cesión de suelo público para la construcción de centros privados, el cierre de escuelas infantiles públicas, la venta de centros públicos, el cese por motivos políticos de directores de escuelas infantiles públicas, y la masificación en muchos centros, entre muchas otras decisiones.

CEAPA ha solicitado amparo al Ministerio de Educación, al considerar que “esta situación se podría repetir en el futuro en otra Comunidad Autónoma”, y ha cedido temporalmente parte de sus instalaciones para que esta federación pueda ubicar su sede. La confederación ha calificado al Gobierno de la Comunidad de Madrid como “muy irresponsable, por beligerante y autoritario, algo impropio de una Administración pública, que debe gobernar para todos los ciudadanos, con prudencia y buscando el bien común”, y denunció que esta FAPA está siendo víctima de “una forma de gobernar que busca la confrontación con todos.”



Federaciones y confederaciones



FAPA Región de Murcia



Piden al Gobierno regional que no recorte el presupuesto educativo

FAPA "Juan González" de Murcia celebró el 16 de septiembre una rueda de prensa en la que su presidente, Ginés Martínez Cerón, pidió al Gobierno regional que "no caiga en la tentación" de hacer recortes presupuestarios en materia educativa durante el periodo de crisis, porque hay que luchar contra una tasa de más del 30 por ciento de fracaso y abandono escolar.

Martínez, que calificó de "excesivo" el periodo de vacaciones escolares del 15 de junio al 15 de septiembre, pidió a la Administración educativa que abra un debate sobre la organización del tiempo escolar y que consensúe un calendario adaptado a las necesidades y exigencias de la sociedad del siglo XXI, y para conciliar la vida laboral y familiar. Solicitó asimismo la apertura de los centros escolares durante las tardes, sin la necesidad de que los padres tengan que pagar a empresas privadas una cuota por las actividades extraescolares. En su opinión, los centros escolares deben permanecer abiertos en horario no lectivo para atender a una parte de los alumnos que necesita lugares adecuados para hacer los deberes, estudiar y leer, entre otras actividades, con la ayuda y asistencia de profesionales que los guíen y orienten en estas tareas.

Además, Ginés Martínez solicitó la creación de más plazas de educación infantil para niños de 0 a 3 años. Según esta federación, en la Región de Murcia hay 65.000 niños de estas edades y sólo hay unas 15.000 plazas, entre escuelas infantiles de la Comunidad y de los ayuntamientos murcianos, por lo que serían necesarias otras 15.000 para poder atender a la mitad de las familias. Denunció que "la escasa oferta de plazas de infantil está convirtiendo la escolarización de 0 a 3 años en un negocio ligado, en muchos casos, a servicios de baja calidad".

Murcia



Imagen de una manifestación por la escuela pública celebrada el 11 de junio en Murcia



Federaciones y confederaciones



Federación de APAS "Herrikoa" de Navarra

Por la jornada escolar partida

En una rueda de prensa celebrada el 18 de septiembre, Pedro Rascón, presidente de Herrikoa, volvió a defender la jornada partida como el modelo "más beneficioso para nuestros hijos", y mostró su oposición a lo que denominó "jornada comprimida", porque "da más materia en menos tiempo". "Si los profesores quieren trabajar menos horas, están en su legítimo derecho, pero su horario debe desligarse de la jornada lectiva de nuestros hijos y de la jornada del centro", concluyó.

El también presidente de CEAPA destacó como muy positiva la "falta de incidencias" de las primeras semanas de curso en Navarra. "Este año hay que felicitar a la Administración, que salvo alguna excepción, ha cerrado todas las contrataciones antes del 31 de agosto. El año pasado a finales de octubre había plazas sin cubrir", indicó Rascón.

El nuevo curso académico comenzó en Navarra con la implantación de la gratuidad de los libros de texto en la enseñanza obligatoria, que este año se aplicará en 3º y 4º de Primaria y 4º de la ESO, y que concluirá en el curso 2011-2012. Rascón aseguró que "hemos pasado de ser la cola a estar prácticamente en la cabeza en cuanto a legislación en este aspecto", aunque criticó el retraso con el que se publicó el reglamento, y que generó mucha confusión en los centros educativos. El presidente de Herrikoa también denunció que los cuadernos de ejercicios antes se pagaban conjuntamente con cada libro y ahora se venden por separado y tienen un precio muy elevado. "Una familia que antes pagaba alrededor de 140 euros por los libros, ahora se gastará en cuadernillos cerca de 90", aseguró Rascón, que puntualizó que hay que evitar la perversión del sistema derivado de la desaparición de las becas: "una vez que hemos conseguido la gratuidad como derecho universal, hay que evitar que las personas más desfavorecidas, que antes recibían una beca, ahora tengan que pagar parte del material", dijo.



De izda. a dcha., Carmen Nieto, técnica de Formación, Pedro Rascón, presidente, y Valle Ballano, miembro de J.D., en la rueda de prensa

Federaciones y confederaciones



Federación de APAS "Gabriel Miró" de Alicante

Campaña contra el absentismo escolar



FAPA "Gabriel Miró" presentó el 9 de octubre en Alicante una campaña contra el absentismo escolar, un fenómeno que consideró "alarmante" y que afecta, según sus estimaciones, a entre un 40 y un 50 por ciento de alumnos de secundaria en la provincia. La campaña comprende la difusión de un tríptico con un manifiesto informativo y la distribución de camisetas y pegatinas con los lemas "Si dejas los estudios, te quedas game over", y "Ante el absentismo escolar, tolerancia cero".

Esta federación se muestra convencida de que "la educación es una cuestión de todos y que juntos podemos conseguir una escuela de calidad y compensadora de desigualdades". Considera un factor clave la "implicación y el compromiso" de todas las administraciones, de la comunidad educativa y del conjunto de la sociedad, para que cada uno en su respectivo ámbito de actuación trabaje para erradicar el absentismo escolar que "tan negativamente afecta al futuro y a la vida de los alumnos que lo practican". Al llamamiento han respondido ya distintas organizaciones, personas y empresas, como el Bar Ángela, primer establecimiento que se ha adherido a la campaña, que está situado junto a un IES, y que se ha comprometido a no servir nada al alumnado que acuda en horario lectivo.

Esta federación pide la "dinamización" de las comisiones de absentismo municipales mediante la participación activa de todos los agentes sociales, con el objetivo de recibir, analizar y buscar soluciones para los casos de absentismo no resueltos. Además, demanda la constitución en cada centro de una comisión propia, en la que estarían representados director, representantes del profesorado en la comisión de convivencia, tutor de los absentistas, profesorado de compensatoria, trabajador social, orientador, representante del ayuntamiento, y dos representantes nombrados por la FAPA a propuesta del APA y miembros del consejo escolar del centro.



Acto de presentación de la campaña



Federaciones y confederaciones



Federación de APAS de Valencia (FAPA Valencia)

Movilizaciones por la escuela pública y por la calidad educativa

La Plataforma por la Enseñanza Pública del País Valenciano, a la que pertenece FAPA-Valencia, celebró el 27 de octubre una manifestación, a la que asistieron más de 8000 personas, en la que madres, padres, profesorado y alumnado pidieron la dimisión del Conseller de Educación, Alejandro Font de Mora. Éste es uno más de los actos desarrollados por la Plataforma contra la política educativa del Gobierno valenciano, pues del 3 al 10 de noviembre realizarán encierros en colegios e IES de todo el País Valenciano, el 10 de noviembre concentraciones en distintas ciudades, y el 27 de noviembre manifestaciones en las tres capitales de provincia.

La Plataforma ha denunciado en un manifiesto diez razones por las cuales convoca las movilizaciones: que ante la necesidad contruir más centros, la Consellería pone barracones o crea aulas en espacios comunes; no existe una red pública de centros de 0 a 3 años, y sin embargo la Consellería gasta el dinero en conciertos o en guarderías privadas; las plantillas del profesorado no son estables, lo que dificulta la planificación y funcionamiento de los centros; las plantillas de educadores y fisioterapeutas no son adecuadas, por lo que al alumnado con necesidades educativas especiales no está atendido en las debidas condiciones; existe un proceso selectivo de matriculación del alumnado, por lo que no existe una matrícula equilibrada entre centros públicos y concertados; no hay suficientes especialistas en lenguas extranjeras, lo que conlleva que el alumnado no haga uso de estas lenguas en edades tempranas; las plazas docentes de secundaria no están catalogadas lingüísticamente como plazas de valenciano, por lo que los alumnos no pueden acabar sus estudios en esa lengua; la orden de Educación para la Ciudadanía en inglés, cuando no se pueden acabar los estudios en valenciano ni hay bastantes profesores de inglés para los más pequeños; el bono libro no cubre el precio total de los lotes de libros, y no hay becas de transporte ni de comedor para el alumnado de Educación Infantil, Bachillerato y Formación Profesional, por lo que demandan la gratuidad real de la enseñanza; el 21% del alumnado desaparece del sistema educativo entre los 15 y los 16 años, por lo que hacen falta programas para compensar las deficiencias del alumnado para que no abandonen el sistema educativo.



Gemma Piqué, presidenta de la FAPA, lee el manifiesto de la Plat. por la Escuela Pública. A la derecha, imagen de los manifestantes

C. Valenciana



Alumnado extranjero y condiciones de escolarización: datos disponibles y datos necesarios para comprender la desigualdad

Los autores afirman que no se recogen datos ni adecuados ni suficientes para conocer la complejidad de las desigualdades educativas experimentadas por el alumnado extranjero, aunque algunos apuntan hacia un mayor abandono escolar, entre otras dificultades. Esta falta de información relevante impide saber si las acciones de las Administraciones educativas tienden o no a corregir estas desigualdades. No obstante, consideran que no se deberían crear espacios educativos separados, como los recientemente establecidos en Cataluña, de los que carecen otros países con sistemas educativos más eficientes y equitativos, ni permitir que la red privada-concertada apenas escolarice a este alumnado.

Silvia Carrasco Pons y Jordi Pàmies
Grupo EMIGRA-Universidad Autónoma de Barcelona

Este año 2008 que estamos terminando se inició con una noticia sorprendente y preocupante relacionada con la recepción y escolarización inicial del alumnado extranjero: la posible creación de espacios educativos separados para ellos en dos localidades de Cataluña como plan piloto para evitar los supuestos problemas que se derivan de la denominada matrícula

viva, tanto para el alumnado escolarizado en las aulas ordinarias como para el propio alumnado extranjero recién llegado, que no estaría recibiendo la atención adecuada a su llegada. A finales de octubre, poco más de un mes después de que haya empezado el experimento, finalmente llamado Espacios de Bienvenida Educativa y criticado persisten-

Existe un abandono escolar del 30% entre el alumnado extranjero, más del doble que el 12% del registrado entre el alumnado de nacionalidad española.

temente por los sectores de investigación especializada de todo el estado, ya leemos en la prensa que se está estudiando la posibilidad de ampliarlo a otras localidades que han visto crecer inesperadamente su matrícula de alumnado extranjero de nueva incorporación al iniciar este curso escolar, de manera que ya no parece que se trate de hacer frente a las incorporaciones a lo largo del curso académico sino a algo distinto —o tal vez no—. Este breve artículo no tiene por objeto ahondar en el análisis de estas políticas educativas que corren el riesgo de expandirse a otras comunidades autónomas, ni tiene espacio para hacerlo (ver, a este respecto, Carrasco, S., *Segregación escolar e inmigración: repensando planteamientos y alternativas*), pero sí vamos a proporcionar algunos datos y algunas reflexiones desde la investigación para poder analizar críticamente algunos supuestos que están generando una opinión popular que no ve problema alguno en la segregación escolar en un país que se declara moderno y avanzado y en pleno siglo XXI.

Preguntas a partir de los datos oficiales sobre alumnado extranjero

Según los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación (Datos y Cifras curso 2008-2009), se observa un importante crecimiento del alumnado en general, especialmente en educación infantil y primaria, cuyas causas se atribuyen al repunte de la natalidad desde 1999 y a la incorporación continuada de alumnado extranjero en los últimos años. Sin embargo, decir que hay aproximadamente 700.000 alumnos de nacionalidad extranjera escolarizados en Enseñanzas de Régimen General no universitarias dice poco: ¿Cuántos de ellos han nacido aquí? ¿Cuántos han llegado de pequeños? ¿Cuántos se han incorporado al inicio de la escolarización o en los primeros cursos? La respuesta a estos interrogantes es que no lo sabemos, siendo estas informaciones más relevantes que las disponibles. A este respecto, algu-

nos autores (Poveda, D., Franzé, A., y otros, *La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid*, 2007) recuerdan la naturaleza política de las estadísticas educativas refiriéndose en concreto a sus efectos perversos a la hora de poder investigar la segregación étnica de la educación en Madrid.

Así, mientras oficialmente el crecimiento del 14% respecto al curso anterior incluye a 85.579 alumnos extranjeros más que en el curso anterior, de hecho, una proporción importante de ellos ha nacido aquí y/o se incorpora al inicio de la escolarización, como el resto del alumnado. Porque si bien es cierto que los datos del último año permiten decir que la inmigración “familiar” ha alcanzado a la inmigración “laboral”, es decir, que una proporción muy importante de nuevos inmigrantes son en realidad familiares reagrupados de anteriores inmigrantes que no hacen sino ejercer el elemental derecho humano de poder vivir en familia al gestionar la reagrupación, también es verdad que la proporción de nacimientos en España de bebés que inicialmente no poseen la nacionalidad española también ha crecido y ha contribuido a ese repunte. Todo ello distorsiona las cifras y hace pensar en una situación plagada de necesidades simultáneas que no se corresponde con la realidad. O no debería, si el sistema educativo funcionara para todo el alumnado desde el principio, independientemente de la posición social de su familia. Más adelante veremos que esto no es así.

Además, los orígenes del alumnado extranjero en España son diversos. El mantenimiento de estadísticas que clasifican según la inercia ilustrada de los continentes, que no aporta casi nada al conocimiento de la realidad, esconde la diversidad todavía mayor que reflejan los datos: más del 30% del alumnado de nacionalidad extranjera es de origen europeo —que incluye una diversidad social tan importante como la que existe entre los rumanos y los británicos, que también

El primer factor que segrega es la existencia de una doble red educativa financiada con fondos públicos sin idénticas obligaciones de escolarización, el segundo es pensar que las desigualdades son inevitables sin emplearse a fondo en conocerlas”.

protagonizan una importante inmigración familiar. Con similar diversidad social y cultural, aunque con una evidente característica común como es el conocimiento del castellano, se sitúa en primer lugar el 45% del alumnado, de origen latinoamericano. Huelga decir que el 20% del alumnado que en las estadísticas se recoge como de origen africano enmascara una diversidad incluso mayor, lingüística y cultural, dentro del Magreb y todavía más del resto de África, y la categoría Asia y Oceanía, con un 5% de alumnado, incluye realidades tan diversas a todos los niveles como las que existen entre la India y Filipinas, por poner dos ejemplos. Estos no son datos necesarios ni relevantes para la educación, si seguimos sin conocer los niveles de ingresos de las familias o los niveles de instrucción de los padres del alumnado extranjero y, por lo tanto, no podemos comparar hasta qué punto el sistema educativo hace un esfuerzo adecuado y suficiente frente a las desigualdades sociales del alumnado según su origen, ni conocer cómo afectan las jerarquías fenotípicas, lingüísticas y culturales que se reproducen en la escuela contra ese esfuerzo.

Por otra parte, en términos del peso que tiene el conjunto diverso del alumnado extranjero sobre el conjunto del alumnado, la fuente del MEC señala un promedio del 9,4%, superior en los centros públicos (el 11%), y por debajo de la mitad en los centros concertados (el 5%), es decir, en el resto de centros financiados con fondos públicos. La desproporción es evidente, ya que el sector público escolariza el 82% del alumnado extranjero y el sector concertado y privado, sólo el 18% del mismo. En cambio, las proporciones para el conjunto de la población escolar son ligeramente menos desequilibradas, ya que el 67,4% del alumnado se escolariza en el sector público y el 26,0% lo hace en el sector privado. Pero estos porcentajes no reflejan otra fuente de diversidad que viene marcada por la desigual presencia y distribución en el territorio del estado.

Analizando brevemente los datos del origen del alumnado extranjero en las seis comunidades autónomas con mayores porcentajes, y conociendo las realidades sociales y culturales de los distintos grupos migrantes a partir de las investigaciones disponibles en España en la actualidad, observamos la siguiente diversidad desigual: La Rioja (presencia mayoritaria de trabajadores agrícolas de países pobres), Baleares (gran polarización entre procedentes de países ricos y pobres), Madrid (presencia importante de alumnado procedente de países ricos, pero mayoría de alumnado procedente de países pobres), Cataluña (inmensa mayoría de alumnado procedente de países pobres, sectores localizados de alumnado procedente de países ricos), Murcia (presencia mayoritaria de trabajadores agrícolas procedentes de países pobres), Valencia (gran polarización entre procedentes de países pobres y ricos). Si sólo atendiéramos a las estadísticas disponibles, no podríamos distinguir estos importantes matices, que sí tienen efectos en la educación.

Otros datos sobre alumnado extranjero y desigualdades educativas

Hasta aquí parece claro que lo verdaderamente importante es identificar hasta qué punto experimentan con mayor intensidad las desigualdades educativas y qué capacidad tiene el sistema educativo español para acoger en condiciones al alumnado que se incorpora más allá de las primeras etapas y para corregir las desigualdades observadas. El reciente informe PISA 2006 precisamente señala que nuestro sistema, que ha debido y sigue debiendo hacer frente a un aumento del alumnado extranjero en un periodo de tiempo muy corto en comparación con la situación vivida por otros países y no sería justo no reconocerlo, no está evitando de forma decidida las mayores desigualdades experimentadas por el alumnado extranjero, en general, que vienen a sumarse a las desigualdades

Nuestro sistema no está evitando de forma decidida las mayores desigualdades experimentadas por el alumnado extranjero.

mayores que experimenta también el alumnado español con menos recursos económicos y sociales.

Veamos muy brevemente otros datos sobre España que podemos extraer del reciente Informe de la Fundación Bofill (Ferrer, F., dir. *Las desigualdades educativas en Cataluña*, 2008) en el que se mide la equidad, la excelencia y la eficiencia del sistema educativo a partir del informe PISA 2006. Según sus autores, a pesar de que manejan una clasificación general de alumnado nativo y no nativo que esconde mayores complejidades, existen grandes diferencias en las puntuaciones medias en ciencias, matemáticas y comprensión lectora obtenidas entre unos y otros, siendo el alumnado extranjero no nativo en el sistema educativo español el que obtiene las puntuaciones más bajas de todos los países de la muestra y 70 puntos por debajo del ya bajo resultado del alumnado nativo en comparación con el resto de países, es decir, con un muy bajo nivel de excelencia. Los datos de comprensión lectora y ciencias por clase social del alumnado, tal como los mide PISA, muestran asimismo malos resultados y enormes diferencias entre nivel social bajo y alto (de hasta 84 puntos). En cuanto a la eficiencia del sistema, es interesante destacar dos aspectos: por una parte, parece que no se corresponde la distribución socioeconómica de las familias y la inversión educativa realizada con los resultados obtenidos, por debajo de los niveles medios de eficiencia esperables; por la otra, se observa que las diferencias entre alumnado nativo y no nativo son mucho menores en algunos países con una proporción más alta de alumnado de origen extranjero y que obtienen globalmente las mejores puntuaciones en las pruebas. Concluyen los autores, por lo tanto, que el sistema educativo 'no consigue compensar las desigualdades sociales de origen del alumnado' (Ferrer, 2008), que afectan en mayores proporciones al alumnado extranjero con menos recursos económicos y sociales.

Finalmente, sabemos que las tasas de abandono y no acreditación por origen y clase son también importantes, pero a diferencia de la mayoría de países avanzados no tenemos datos oficiales al respecto. Los únicos datos cuantitativos disponibles confirman diversos resultados de investigación cualitativa también disponible. Los resultados de una investigación (Serra, C. y Palaudàries, J. M., *El alumnado extranjero en Cataluña: continuidades y abandonos de la educación obligatoria a la post-obligatoria*, 2007) sobre abandono y trayectorias académicas de alumnado extranjero a partir de algunos datos proporcionados por el Departament d'Educació de la Generalitat y otros procedentes de una muestra de 18 centros educativos de secundaria, con todas las prevenciones sobre la fiabilidad de los datos que los autores también expresan, muestran un abandono escolar de facto del 30% entre el alumnado extranjero, más del doble que el 12% del registrado entre el alumnado de nacionalidad española. Esta proporción de abandono antes de finalizar la ESO es del 42% entre el alumnado de incorporación tardía de los centros estudiados, teniendo en cuenta, sin embargo, que este alumnado sólo representa una quinta parte de todo el alumnado extranjero en tales centros. Sin embargo, entre el alumnado de incorporación tardía que se acredita, se observan grandes diferencias entre nacionalidades: en algunos casos, su continuidad postobligatoria inicial (considerando a los matriculados en algún curso de Bachillerato o de ciclos formativos de grado medio como indicador) es incluso superior a la del alumnado de nacionalidad española (en el estudio, Argentina), mientras que en otros, a pesar de los años de asentamiento, la proporción de acreditados es mucho menor y éstos tienen una casi nula continuidad postobligatoria (en el estudio, Marruecos y Ecuador). También existe el tercer tipo de caso: un nivel bajo de acreditados entre el alumnado de incorporación tardía con una proporción relativamente más alta de continuidad postobligatoria, lo que

Seguimos sin conocer los niveles de ingresos de las familias o los niveles de instrucción de los padres del alumnado extranjero.

indica una diversidad interna importante de algunos grupos que, a falta de otras posibilidades de desagregación de los datos por nivel económico o estudios de los padres, se presentan subsumidos bajo la misma categoría de la nacionalidad.

Ahora bien, ¿son generalizables estos datos y tendencias? No lo sabemos, porque en la medida en que en España, a diferencia de otros países, no existe un registro de continuidad del alumnado después de la ESO ni se construyen paquetes de datos al respecto a partir de cohortes, es imposible conocer cuáles son realmente sus trayectorias. Ni para el alumnado extranjero ni para el conjunto del alumnado. Es decir, si ya las 'fotografías' son distorsionadas, las 'películas' son inexistentes.

Una reflexión final

Este breve repaso a los escasos y fragmentarios datos disponibles refuerza el cuestionamiento de la hipótesis clásica sobre el supuesto efecto igualador de los años de escolarización en el sistema educativo de la sociedad receptora y la idea de que las segundas generaciones, producto de los años de asentamiento familiar en destino, supuestamente mejoran sus resultados educativos de forma lineal. Algunos indicios inquietantes apuntan, además, a una desgraciadamente clásica tendencia a la sobrerrepresentación injustificable del alumnado de algunas nacionalidades fuertemente estigmatizadas en los datos de educación especial, como mostró el estudio de Pàmies (2006) sobre alumnado de origen magrebí en Cataluña (Pàmies, J., *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. 2006). El conjunto de factores es sin duda más complejo, pero el factor escuela, o lo que llamamos 'condiciones de escolarización' sobre las que es fundamental seguir investigando, no es precisamente uno secundario entre ellos.



Así, y para terminar este brevísimo repaso, parece claro que los datos disponibles no son los datos necesarios para conocer el alcance y la complejidad de las desigualdades educativas experimentadas por el alumnado extranjero mostradas por algunos estudios realizados. También parece claro que, además de las múltiples razones de carácter científico, social y moral que existen para no hacerlo, no se deberían destinar recursos a crear e implementar más dispositivos segregadores de los que carecen por completo los países cuyos sistemas educativos son más eficientes y promueven con mayor éxito la equidad y la excelencia para todos. De hecho, si el primer factor que segrega es la existencia de una doble red educativa financiada con fondos públicos sin idénticas obligaciones de escolarización, el segundo es pensar que las desigualdades son inevitables sin emplearse a fondo en conocerlas.

Más información: <http://www.emigra.org.es>



Inmigración y modelo educativo para la escuela pública

Ginés Martínez Cerón
Vocal de Junta Directiva de CEAPA

El artículo describe los prejuicios que se han extendido acerca de la escolarización del alumnado de origen inmigrante, y analiza la respuesta que el modelo tradicional de escuela, actualmente vigente, da a los nuevos retos que esta realidad plantea. El autor propone un nuevo modelo intercultural e inclusivo, fundamentado en la concepción de la diversidad como riqueza y oportunidad para todos y en el trabajo constante en la transformación de la escuela, derribando las barreras que dificulten a cualquier alumno y alumna su desarrollo pleno. Para ello es imprescindible acometer cambios organizativos, metodológicos, curriculares y en la formación del profesorado.

Prejuicios, estereotipos y creencias nada inocentes

El alumnado inmigrante baja el nivel educativo, ralentiza el aprendizaje, supone una sobrecarga para el profesorado, su presencia en las aulas aumenta los conflictos y problemas disciplinarios. Éstos son, entre otros, algunos de los estereotipos y prejuicios que están presentes en la

sociedad y de los que participan muchos padres y madres. Son valoraciones basadas en ideas preestablecidas sobre el alumnado inmigrante y sus familias sin la más mínima evidencia y lo grave de esta situación es que estos estereotipos los empiezan a asumir los hijos desde muy pequeños, no sólo por la influencia del medio familiar, sino de los medios de comunicación, libros, televisión, películas, juegos de Internet... ideas

INMIGRACIÓN



que, en la mayoría de los casos, carecen de fundamento y que responden al desconocimiento de las culturas de origen de este alumnado.

Creencias, estereotipos y prejuicios que influyen poderosamente para que la escuela privada—concertada rechace frontalmente la admisión del alumnado inmigrante, y la red pública acoja prácticamente a la mayoría de dicho colectivo, y que contribuyen a que muchas familias huyan de la escuela pública, que dan por ciertos muchos de estos prejuicios que circulan. Pero lo más grave es que estas falsas creencias se han asentado en el movimiento asociativo de las APAS de la red pública. Ideas y creencias que de una forma simplista responsabilizan al colectivo de inmigrantes de determinados problemas de la escuela. Pero junto a las creencias que motivan esta huida existe también una realidad: la imagen que ofrecen determinados centros públicos al haberse convertido en “guetos”, como consecuencia de la existencia de zonas con una población mayoritariamente inmigrante y que, como no podía ser de otra manera, se refleja en las aulas, propiciando así la huida hacia los centros concertados, ya que muchas familias no quieren que sus hijos sean “los extranjeros” en una clase en la que todos son ecuatorianos o magrebíes.

Ante esta situación bastante generalizada, es necesario abrir un debate en el seno de la comunidad educativa, que posibilite conocer mu-

cho mejor al colectivo de inmigrantes. Así como clarificar que el alumnado inmigrante no tiene menos capacidad intelectual que cualquier otro alumno autóctono, lo que no hay que confundir con las dificultades que conlleva instalarse en un contexto social, cultural y educativo desconocido.

Las administraciones educativas deberían poner en práctica medidas para evitar cualquier situación e imagen que deteriore a la escuela pública por una excesiva concentración de inmigrantes. Por tanto, si no queremos que esta situación se amplíe y se enquisté en el sistema educativo, es urgente propiciar un debate para clarificar que muchos de los problemas que aquejan a la escuela son de tipo estructural y que, aunque afloren ahora con la incorporación del alumnado inmigrante, no son nuevos ni generados por el mismo. Un debate de estas características nos proporcionará criterios para desterrar prejuicios y concepciones que se le cuelgan, como un sambenito, al alumnado inmigrante convirtiéndolo en el chivo expiatorio de determinados problemas que padece la educación pública. CEAPA tiene, sin duda, un papel y un protagonismo de primera en la potenciación y articulación de este debate en el movimiento de padres, implicando en él a la Administración Educativa, sindicatos de enseñanza, estudiantes, etc., a fin de devolverle a la escuela pública la imagen que nunca debería haber perdido.

El modelo intercultural e inclusivo asume la diversidad como el derecho de todo el alumnado, no sólo de aquellos a quienes se etiqueta como diferentes.

Algunas cuestiones a plantear: ¿cómo atiende o debería atender la escuela pública la diversidad multicultural producto de incorporación masiva de alumnado inmigrante? ¿Integración, asimilación o inclusión? ¿Multiculturalidad o interculturalidad? ¿La inmigración un problema o una oportunidad y riqueza? ¿Que responsabilidad tiene la escuela y la sociedad? ¿Cómo debería ser la educación en una sociedad pluricultural, plurilingüística? La respuesta a estas cuestiones aparte de neutralizar estereotipos y prejuicios nos evitarán caer en la trampa, de seguir pensando que determinados problemas que padece la escuela, con la incorporación del alumnado inmigrante, son exclusivos de las familias inmigrantes, de la escuela y no de la sociedad en su conjunto.

¿Qué respuesta da la escuela a la pluriculturalidad y diversidad?

¿Puede la escuela, dar respuesta a diversidad que ha supuesto la incorporación del alumnado inmigrante desde el "modelo tradicional"? Para responder a esta cuestión es necesario tener presente que, en el modelo educativo tradicional, la diversidad se entiende como la atención que es necesario prestar a un segmento del alumnado: *inmigrantes, gitanos, hijos de familias desestructuradas, alumnado de ritmo más lento, desenganchados*, etc., es decir, todo aquel alumnado a meter en el saco de las necesidades educativas.

Desde el modelo tradicional, la escuela lo que pretende es la integración del alumnado catalogado como de "necesidades educativas" en el grupo de los "normales", a fin de lograr la homogenización del grupo clase, lo que contribuye a profundizar aún más en las desigualdades. El modelo tradicional trabaja el mismo currículum homogéneo para todos, lo que supone un hándicap para atender la pluralidad y diversidad del

aula, a lo que habría que añadir la de un tiempo educativo homogéneo para todos, sin tener en cuenta intereses, motivaciones y ritmos de aprendizaje. Así como unos libros de texto alejados de esta realidad pluricultural. Es evidente que esta forma de entender la diversidad responde a una concepción restrictiva y segregadora que pretende la homogenización del alumnado, contribuyendo con ello a aumentar aún más las diferencias. Por tanto, se puede decir que con la incorporación de los inmigrantes el tratamiento de la diversidad no ha variado sustancialmente.

Es fácil comprobar como al alumnado inmigrante se le aplican programas de educación compensatoria y/o se le ubica en aulas de acogida con la finalidad de que aprendan el idioma de la cultura de acogida lo antes posible, que es la utilizada en exclusiva en la escuela, suprimiendo así cualquier vestigio de la lengua y cultura de los inmigrantes. Por añadidura, desde el modelo tradicional se ha optado, básicamente, por un "modelo multicultural", es decir, por la convivencia de las culturas existentes en el espacio educativo, pero ocupando "nuestra cultura" un lugar hegemónico, lo que sigue suponiendo que son los otros, los inmigrantes, los que tienen la obligación de adaptarse aceptando la cultura y los valores del modelo de nuestra cultura. La conclusión es clara, el modelo educativo tradicional es estructuralmente incapaz de afrontar el reto de la diversidad que la llegada del alumnado inmigrante ha planteado.

Hacia un modelo educativo intercultural e inclusivo

En los primeros párrafos de este artículo me refería a los prejuicios, ideas preconcebidas, estereotipos y creencias bastantes extendidas no solamente entre padres y madres, sino entre el profesorado, sobre las capacidades de éxito del

INMIGRACIÓN



Tenemos que asumir que todo el alumnado puede llegar al éxito educativo si se le proporcionan situaciones adecuadas de aprendizajes.

colectivo de inmigrantes. Ideas que la mayoría de las veces no se han cuestionado y que responden, entre otras cosas, al carácter ideológico que subyace a estos planteamientos. Ahora bien, superar las deficiencias del modelo educativo que aún pervive en la escuela no es solamente una cuestión de cambio hacia un modelo diferente, sino que es necesario un cambio de concepciones para erradicar estereotipos y falsas creencias sobre las limitaciones de aprendizaje de inmigrantes, gitanos, desenganchados, fracasados, es decir, de todo el alumnado que la escuela etiqueta, para asumir así que todo el alumnado puede llegar al éxito educativo si se le proporcionan situaciones adecuadas de aprendizajes.

Es un hecho comprobado que los modelos tradicionales son incapaces de resolver los problemas que plantea la diversidad en las aulas, ante lo que debemos preguntarnos ¿Qué modelo educativo sería necesario implementar para lograr una real y verdadera igualdad de oportunidades para todo el alumnado? ¿Qué cambios organizativos, curriculares, pedagógicos, serían necesarios? Es evidente que debe ser un modelo que valore en igualdad las distintas culturas y sea capaz de respetar los pro-

cesos de aprendizaje sin pretender homogeneizar. Sin duda, el modelo que mejor responde a estas características es el intercultural e inclusivo.

¿Por qué un modelo educativo intercultural e inclusivo? Porque es un modelo que se caracteriza por fundamentarse en una concepción igualitaria de todas las culturas. Porque asume la diversidad como el derecho de todo el alumnado, no sólo de aquellos que se etiquetan como diferentes. La interculturalidad considera la heterogeneidad como positiva y enriquecedora y en consecuencia no plantea separar al alumnado para tratarlo fuera del aula, sino que busca una organización flexible. Además, este modelo abre la escuela a toda la comunidad, y tanto profesorado, alumnado, como padres y madres participan activamente creando comunidad entre todos, a fin de posibilitar el éxito de todo el alumnado. Pero quizás, la característica más sobresaliente de este modelo es el trabajo para transformar la escuela, derribando las barreras que dificulten a cualquier alumno y alumna su desarrollo pleno, independientemente de cual sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, el sexo, la etnia o situaciones personales. En definitiva, se trata de

Algunos han convertido al alumnado inmigrante en el chivo expiatorio de determinados problemas que padece la educación pública.

conseguir “que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad”. (En UNICEF, UNESCO).

Cambios imprescindibles para cambiar de modelo

Junto al debate de modelos educativos y concepciones que subyacen a cada uno de ellos, es preciso que aquella comunidad educativa que pretenda dar respuesta a la realidad pluricultural y diversa se plantee algunos cambios organizativos y pedagógicos que le permitan acercarse a modelos interculturales e inclusivos. Entre dichos cambios habría que considerar como imprescindibles los siguientes:

- Una **organización curricular** que permita superar la rigidez del currículum actual, adecuándolo a los principios de la interculturalidad y diversidad existente en las aulas. Para ello es preciso introducir aspectos que potencien la atención a la diversidad de todo el alumnado, procesos de intercambio entre culturas y valoración en igualdad de todas las culturas existentes en el centro educativo.
- Articular **proyectos educativos** de dimensiones comunitarias y que permitan implicar a toda la comunidad, organizaciones, asociaciones, etc., a fin de desarrollar propuestas educativas globales, consensuadas por toda la comunidad educativa y social.
- **Apertura del centro** que posibilite la acogida del alumnado, en especial de aquel que más lo necesita, más allá del horario de la enseñanza formal, propiciando así la realización de deberes y actividades culturales, deportivas y formativas.

- Una **organización del tiempo escolar diferente** que permita responder a los cambios que ha experimentado la sociedad, el alumnado y el sistema educativo, y que posibilite el tiempo necesario a todo el alumnado independientemente de su ritmo de trabajo.

- **Agrupamientos flexibles**, como alternativa a las aulas de acogida, de enlace o de compensatoria, a fin de que todo el alumnado pueda seguir su proceso de aprendizaje a su ritmo utilizando los mismos espacios que sus compañeros, evitando así cualquier tipo de segregación.

- **Metodologías alternativas** (proyectos globalizados, talleres, etc.), que permiten una mayor implicación de todo el alumnado, como alternativa al aprendizaje tradicional.

- Cambios en la **formación del profesorado** tanto inicial como permanente, como requisito fundamental para el cambio de modelo, que tenga en cuenta la educación intercultural, así como aquellos aspectos organizativos, curriculares y metodológicos que se derivan de la diversidad de la incorporación del alumnado inmigrante.

En este cambio de modelo educativo, los padres y madres de la escuela pública y, en especial, los que forman parte de su movimiento asociativo, liderados por CEAPA, deben de adquirir el compromiso de propiciar no solamente el debate, sino muchos de los cambios organizativos necesarios. Pero para ello es necesario que las preocupaciones de los padres y madres rebasen la mera preocupación por los problemas “en exclusiva” de sus hijos y empiecen a preocuparse por la gestión del centro y los planteamientos educativos de la escuela. Se trata, en definitiva, de crear verdaderas comunidades interculturales donde la participación y la relación de todos sea el denominador común.



Profesorado español visita escuelas ecuatorianas gracias a un proyecto de Rumiñahui

Entre la escuela ecuatoriana y la española

Vladimir Paspuel

Vocal de Educación de la Asociación Hispano-Ecuatoriana Rumiñahui

Este representante del colectivo ecuatoriano aboga por el desarrollo de políticas educativas que tiendan hacia la cohesión social, e impidan la creación de un mercado dual de trabajo, con acciones no sólo sobre el alumnado, sino también sobre sus familias y sobre el profesorado. Pide que se promueva el acceso a la función docente de profesorado de minorías étnicas, lo que enriquecería a todo el alumnado y elevaría la autoestima del alumnado inmigrante.

La educación exitosa de los hijos e hijas es uno de los objetivos fundamentales de las personas que un día decidieron, con dolor y rebeldía, arrancarse involuntariamente de su tierra, irse solas, dejando al cuidado de otras a aquellos que son el centro de sus vidas y por quines están dispuestos a todo, y marcharse sin echar la mirada atrás, para que el dolor no los hiciera enraizarse, y volar con las alas rotas, íngrimas como la luna menguada; llegaron de puntillas y se pusieron a trabajar buscando un "mejor futuro" para los suyos. Al pasar el tiempo, sus hijos e hijas fueron arrasados como un ciclón, sin que muchos de ellos y ellas quisieran embarcarse en ese viaje

odiseico, llegaron a una tierra que no les era familiar, que tiene un aire enrarecido, donde les esperan "sudaca", "patera", "tira flechas", etc., y aquí están ellos y ellas, buscando amar una tierra que tampoco los ama.

"No hay peor ciego que aquel que no quiere ver" reza el refrán para aludir a aquellas personas que no observan lo evidente. Estos hijos de inmigrantes, varios de ellos nacidos en España, son españoles de plenos derechos y obligaciones y, sin embargo, son mal llamados por algunos académicos "segunda generación de inmigrantes". El sistema educativo está generando un mercado



El profesorado español visita escuelas de diferentes regiones ecuatorianas

**Una familia inmigrante
demanda profesores más
actualizados con la realidad social
que vive España.**

y provincias; unas del campo, otras de la ciudad, unas con tecnología, herramientas, contenidos... como las españolas y otras escuelas periféricas o de campo, pobres y sin apenas recursos. Esta experiencia docente ha marcado un antes y un después para los y las profesoras; hoy ya tienen más herramientas y conocimientos para comprender a sus alumnos.

Una familia inmigrante demanda del o de la docente comprensión para su hijo o hija, no como lástima, sino como valor esencial del profesor que trabaja a brazo partido hasta conseguir de sus alumnos que rinden a otro ritmo, conocimientos mínimos requeridos por el sistema. Demanda profesores más actualizados con la realidad social que vive España. Demanda espacios de encuentro en tiempos acordes a su realidad de trabajador precario y susceptible de ser fácilmente despedido, o con unas grandes necesidades económicas como varios autóctonos.

Mientras la empresa privada se esfuerza por tener personal diverso, las entidades estatales se blindan y no permiten que esa diversidad que se observa en las calles, en los espacios laborales como hostelería, servicios, banca, etc., no llegue a las instituciones educativas; es bien sabido que hay inmigrantes con alta cualificación dispuestos a trabajar y enriquecer la diversidad cultural y metodológica del sistema escolar español, y sin embargo no se los incorpora al claustro docente como un profesor más. Creo que sería válido que aquellas figuras que se han creado para apoyar a escolares de minorías étnicas sean contratadas como maestros, y de esta manera su cometido podrán desarrollarlo de manera más profunda y continua. Hay contados ejemplos en los que se ha incorporado a inmigrantes en centros escolares como profesores, y la experiencia es que se enriquece el personal docente, los y las estudiantes autóctonos, y se incrementa la autoestima en el alumnado inmigrante.

dual de trabajo para el futuro; es simple observar como las aulas de compensación, de enlace, garantía social, etc. están llenas de "inmigrantes". No se puede buscar la cohesión social con estas políticas discriminatorias y terminar culpabilizando al mismo alumno o alumna inmigrante de su fracaso.

Varios estudios de especialistas que han servido para elaborar planes nacionales, regionales o locales a nivel educativo, erróneamente han realizado el diagnóstico únicamente desde el alumnado y han olvidado ampliarlo al profesorado, a los padres y madres de familia, al personal de servicio y entidades que desarrollan actividades en los centros educativos; si miramos la globalidad, detectaremos que cada actor tiene su parte de responsabilidad en torno al éxito o fracaso de los escolares.

Para trabajar la cercanía, empatía, conocimiento de otras culturas, herramientas metodológicas, contenidos curriculares de otros sistemas educativos y desterrar los estereotipos, la Asociación Rumiñahui emprendió un proyecto piloto, para llevar un grupo de profesores españoles a recorrer escuelas ecuatorianas de diferentes regiones



El presidente de la Federación de Asociaciones de Rumanos en España, Miguel Fonda, en la sede de su organización

Escuela pública y participación de las familias

Miguel Fonda Stefanescu

Presidente de la Federación de Asociaciones de Rumanos en España

El representante del colectivo rumano en España cree que hay que trabajar más en el reconocimiento de la diversidad, en la promoción de la participación de las familias en las escuelas, y en dotar de más medios materiales y humanos a la escuela pública. Teme que, de no ser así, en el futuro puedan producirse episodios de racismo y xenofobia.

Decir que la escuela es un agente muy importante en la integración de los inmigrantes, de las niñas, niños y jóvenes inmigrantes, y por su influencia en la familia, es algo obvio, algo sobre lo que no suele manifestarse controversia. Pero si hablamos de la escuela pública que es, salvo algunas excepciones, a la que acceden los hijos de inmigrantes, hay que hablar de las condiciones necesarias para que cumpla esa "misión" en la que en principio todos estamos de acuerdo, y eso se traduce en medios, profesores de apoyo, formación del profesorado, en un reparto más equitativo de los alumnos entre los centros públicos y concertados, en modelos de acompañamiento de los alumnos con necesidades idiomáticas y/o de desfase curricular, etc.

La integración de los menores inmigrantes es fundamental para la convivencia futura, pero esa integración también pasa por el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa, por el fomento de la convivencia pacífica, del respeto a la diferencia, por el reconocimiento del enriquecimiento que supone su aportación a la construcción de la sociedad del futuro donde ellos serán, sin ninguna duda, protagonistas esenciales junto con los jóvenes de la sociedad de acogida.

Es imprescindible fomentar iniciativas de participación de las familias en el proyecto educativo de sus hijos, abriendo un nuevo canal de comunicación entre el centro y las familias. En este sentido, es fundamental el papel de las asociaciones de padres y madres de alumnos para fomentar la

INMIGRACIÓN



La defensa de la escuela pública, que posibilita la igualdad de condiciones de todos los ciudadanos, de origen inmigrante o no, es una de las prioridades de las asociaciones de inmigrantes.

implicación de éstos en la educación de sus hijos desde una mayor participación y corresponsabilidad. Participación y corresponsabilidad de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo para la creación de un modelo de escuela intercultural, que asegure el acceso a todo el alumnado en condiciones de igualdad, potenciando la comprensión y respeto de las diversas culturas.

Los padres rumanos están contentos con la educación pública de nuestra sociedad, pero les preocupa el aprendizaje de la lengua cuando los hijos vienen ya con cierta edad, ya que les supone un esfuerzo y choque pasar de ir a la escuela en su idioma de origen a otro que no dominan; les preocupa la educación musical, que suele ser muy importante en la formación en el país de origen; les preocupa que fracasen por el choque cultural y de la lengua.

La educación para los rumanos siempre ha sido un bien muy valorado, y las ayudas para libros y comedor les ha facilitado su integración en esta sociedad, pero les preocupa que el recorte de los

presupuestos en estos temas y el mayor acceso de las familias de inmigrantes desencadenen un crecimiento del racismo y la xenofobia. Les preocupa en definitiva que un recorte en los medios materiales y humanos degrade la educación pública, y ésta deje de cumplir ese papel fundamental en la integración de los hijos e hijas de inmigrantes en condiciones de igualdad, y se convierta en un "gueto" para los inmigrantes y para aquellos que no puedan acceder a una escuela privada por falta de medios económicos.

La defensa de la escuela pública, que posibilita la igualdad de condiciones de todos los ciudadanos, de origen inmigrante o no, es una de las prioridades que desde las asociaciones de inmigrantes planteamos.

Los inmigrantes, los extranjeros, hoy comunitarios como los rumanos, como ciudadanos también contribuimos al mantenimiento del sistema público de educación y lo consideramos fundamental en el proceso de integración de los y las inmigrantes-extranjeros comunitarios.



Obstáculos que familias y alumnado marroquíes encuentran en el sistema educativo

Khalid Toukfine

Coordinador de Educación de la Asociación de Trabajadores e Inmigrantes Marroquíes en España (ATIME)

Este representante del colectivo marroquí señala el idioma, la alimentación en los comedores escolares y la concentración muy elevada de alumnado inmigrante en determinados centros como los mayores obstáculos para lograr la plena integración. Propone que las Administraciones promuevan la participación y el conocimiento de las familias inmigrantes de las estructuras y órganos de la escuela y creen más aulas de enlace.

El sistema educativo español a lo largo de las últimas décadas ha experimentado cambios que han supuesto un giro hacia alternativas de adaptación a la nueva realidad y al nuevo contexto. El diseño de la política educativa y los sucesivos cambios de programas, contenidos y estrategias, que siempre fue consensuado entre todos los actores implicados en esta área, pone de manifiesto el compromiso que tenemos todos, tanto los poderes públicos como la sociedad civil en ganar

el reto de la educación, que supone el mejor aval para el futuro de esta sociedad.

Sin duda alguna, el impacto de los cambios vividos por la educación tiene sus ecos en todas las esferas sociales, y el compromiso con el buen funcionamiento de esta área trasciende la frontera de lo público para llegar a la sociedad civil. Las ONG de inmigrantes como ATIME, que enfoca la inmigración desde una perspectiva transversal,

Hay que poner en marcha una campaña de información dirigida a las familias de origen inmigrante y versada sobre la explicación de lo que son todas las estructuras y órganos que forman parte de una escuela.

aborda múltiples facetas y conceptos relacionados con la inmigración, como la escolarización de los alumnos de origen extranjero y las dificultades que ello supone, ejes en torno a los cuales gira gran parte de nuestra acción. Los pasos dados en este sentido nos han permitido, a lo largo de todos estos años, crear un puente de comunicación a través del cual unas veces se nos ha asignado el rol de mediadores, otras de intérpretes y, en muchas ocasiones, de formadores; en suma, un cúmulo de experiencias adquiridas hasta el momento que, como es lógico, nos han ayudado para dismantelar una parte bastante considerable de las deficiencias que entorpecen cualquier intento de optimizar el rendimiento en la escuela y mejorar el funcionamiento de todo un sistema.

A continuación voy a detallar una serie de obstáculos a los que se enfrentan tanto las familias como el alumnado a la hora de elegir el sistema educativo español para cursar sus estudios. En primer lugar, y de una forma muy notoria, sobresale el tema del idioma, pues no saber hablar castellano dificulta o imposibilita cualquier acercamiento entre las familias de origen inmigrante, en este caso marroquíes, y es ahí donde la escuela tiene que dar el paso y buscar las maneras para subsanar esta deficiencia. La mayoría de las ONG de inmigrantes disponen de un servicio de traducción e interpretación, pero la demanda por parte de los centros educativos es relativamente inferior y eso es debido, según los datos que tenemos, a un desconocimiento por parte de estos centros de la existencia de estos servicios.

Desde el departamento de Educación y Cultura de ATIME creemos que una de las mejores formas de hacer partícipes a las familias en la vida escolar de sus hijos es inculcarles el sentimiento de responsabilidad y de participación en todo lo que a la escolarización de sus hijos se refiere, y

eso no se puede concretar alejando a las familias de las propias decisiones que toma el centro y que, de alguna forma, tienen total o parcial incidencia en la vida escolar de los hijos e hijas de inmigrantes. Hablar de participación significa poner en marcha una campaña de información dirigida a las familias de origen inmigrante y versada sobre la explicación de lo que son todas las estructuras y órganos que forman parte de una escuela, como por ejemplo las AMPAS, el consejo escolar, etc.

Apoyar en la medida de lo posible las aulas de enlace es la mejor garantía para asegurar un buen rendimiento de los alumnos. Llevarlo a cabo requiere la adopción de una estrategia que contempla una distribución equitativa, entre todos los centros, de los alumnos que son de origen inmigrante (hay centros que concentran hasta el 90% de alumnos de origen inmigrante).

Los comedores son otro de los temas que cada año suscitan más de una polémica relacionada con las claves socioculturales del alumnado inmigrante, el rechazo rotundo por parte de los padres a que sus hijos coman cerdo es un problema que la Administración tiene que resolver poniendo más medios, para poner fin a esta polémica que tanto daño hace al sistema educativo en general.

Éstos son algunos de los obstáculos que tenemos que afrontar todos, familias, escuela, poderes públicos, ONG, etc. Somos conscientes de la dificultad que supone ganar este reto. Nos alivia luchar por la plena integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo español y, para ello, nunca hemos ahorrado esfuerzos para concretar tal objetivo. El camino es largo y la disposición de todos para encontrar soluciones es un imperativo al que todos tenemos que atenernos para un futuro mejor de la escuela y del sistema educativo en general.

¿Qué puede hacer tu APA?

P
A
R
A

S
A
B
E
R

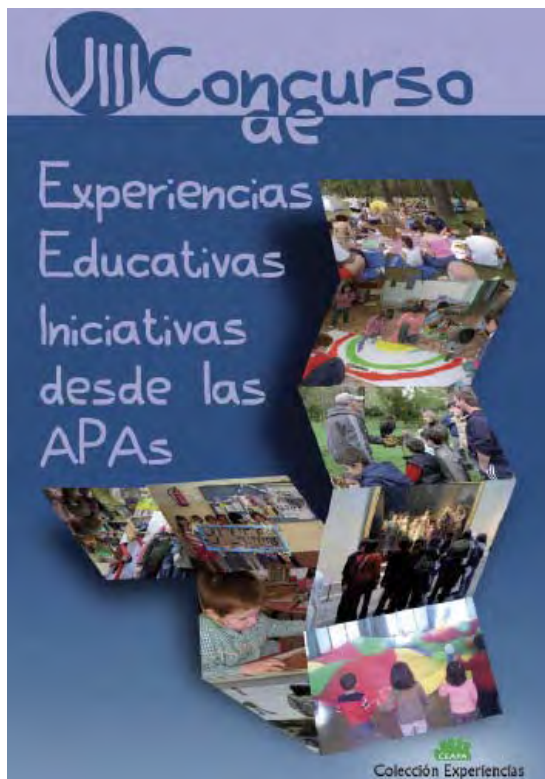
M
Á
S



Protocolo de acogida de mujeres y familias inmigrantes en la escuela

Este protocolo consta de cuatro puntos fundamentales:

1. Acogida y matriculación de su hija e hijo.
2. Información sobre el funcionamiento del centro. Sobre la asociación de madres y padres.
3. Información sobre el barrio y/o localidad.
4. Oferta de formación educativa e información sobre el mercado laboral.



Proyectos de las APAS para la integración de las familias inmigrantes

Las asociaciones de padres y madres del alumnado pueden impulsar proyectos de integración del alumnado inmigrante y sus familias, iniciativas que a la vez enriquecen al conjunto del alumnado.

En el **Concurso de Experiencias Educativas**, que todos los años convoca CEAPA, son premiados proyectos de gran calidad educativa y cuya realización está al alcance de todos.

En el VIII Concurso, recibió el primer premio el APA del Colegio Público La Palomera, de León, por el proyecto "El rincón de las culturas", por promover la integración del alumnado, lograr la implicación de todas las familias y dar a conocer de una forma lúdica la diversidad y la multiculturalidad presente en el centro escolar.

Puedes descargar el protocolo en:
www.ceapa.es/files/publicaciones/File00078.pdf

Puedes descargar proyectos de integración en:
www.ceapa.es/files/publicaciones/File00155.pdf

INMIGRACIÓN

P
A
R
A

S
A
B
E
R

M
Á
S



El objetivo del **Año Europeo del Diálogo Intercultural 2008** es promocionar el diálogo intercultural como instrumento para ayudar a todos aquellos ciudadanos que viven en la Unión Europea a obtener los conocimientos y las destrezas para poder ocuparse de un ambiente más abierto y más complejo y para concienciar acerca de la importancia de desarrollar una ciudadanía europea activa abierta al mundo, respetuosa con la diversidad cultural y basada en los valores comunes en la UE.

El diálogo intercultural ocupa en la actualidad un lugar central en las prioridades políticas internacionales, lo que explica la importancia de la cultura en la lucha internacional contra las manifestaciones de intolerancia y con formas más extremas, como la guerra o el terrorismo. Una política de diálogo intercultural debe garantizar el respeto de los derechos humanos y la democracia y promover las responsabilidades compartidas de los pueblos. Concienciar a la sociedad sobre la necesidad del respeto mutuo, favoreciendo el conocimiento, la comunicación y el entendimiento.

<http://www.interculturaldialogue2008.eu>



El **Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación** es un proyecto del Ministerio de Educación, que pretende dar respuesta a las inquietudes de los y las profesionales del ámbito social y educativo respecto a la diversidad cultural y sus implicaciones.

Su objetivo es proporcionar recursos interculturales que respondan a las demandas de los y las profesionales del ámbito social y educativo; recabar, sistematizar y generar todo tipo de información relacionada con la educación intercultural; desarrollar nuevos materiales y herramientas en aquellas áreas y temáticas en las que se perciban necesidades; fomentar innovaciones e investigaciones en el ámbito de la atención educativa a la diversidad cultural; ofrecer a centros y equipos de profesionales asesoramiento y formación para el desarrollo de competencias interculturales; promover redes de colaboración y espacios de encuentro para la reflexión, el intercambio y la formulación de propuestas; facilitar información sobre los sistemas educativos de los países de origen de nuestro alumnado, en sus aspectos curriculares, organizativos y metodológicos; etc.

<https://www.mepsyd.es/creade>

FORO para LA INTEGRACIÓN SOCIAL de los INMIGRANTES

Este foro, en el que participa CEAPA, es el órgano de consulta información y asesoramiento en materia de integración de los inmigrantes, y está adscrito al Ministerio de Trabajo e Inmigración. Su objetivo es servir de cauce para la participación y el diálogo en la búsqueda de soluciones requeridas por la población inmigrada conjuntamente con otras organizaciones e instituciones. Entre sus funciones está promover la participación e integración de los inmigrantes en la sociedad española; emitir un informe preceptivo sobre los proyectos normativos de la Administración el Estado que afecten a la integración social de los inmigrantes; elaborar informes sobre propuestas, planes y programas de la Administración; elaborar periódicamente un informe sobre la situación de la integración social de los inmigrantes y refugiados; promover o elaborar estudios e iniciativas sobre asuntos relacionados con la integración; recabar y canalizar propuestas de las distintas organizaciones sociales en el ámbito de la inmigración; entre otras funciones.

<http://extranjeros.mtas.es/es/ForoIntegracionSocialInmigrantes>

Delegación de responsabilidades



Paulino Rabanal

Miembro de Junta Directiva de FAPA Cantabria

La sociedad se ha visto estremecida por los durante los últimos meses por el trágico suceso de la niña Mari Luz, motivado por la dejadez y los errores judiciales, por lo demás nada infrecuentes. Detrás de este caso se esconde la delegación de la propia responsabilidad, algo muy generalizado hoy en nuestra sociedad. Desde mi punto de vista esta delegación de funciones, más bien dejación, no sólo ocurre en el seno de justicia, sino también en otros ámbitos de la sociedad española.

En el ámbito educativo, los agentes educativos "delegamos" de una forma continuada y permisiva. Cualquier reclamación realizada por las APAS o las Federaciones de Padres y Madres se queda en el cumplimiento de formalidades burocráticas, y nos encontramos con que nadie es responsable y, si damos con él o ellos, a los padres y madres se nos acusa de hacer "malas interpretaciones". A través de estos procedimientos, normalmente tasados, se aprecia el cumplimiento de las normas, pero no la consecución de los fines.

No es de extrañar que los inspectores no sirvan para atajar los fallos y problemas que existen en los centros educativos, porque su trabajo está presidido por formulismos delegatorios. Esta actitud desconoce que no hay diseño de una norma que pueda emanciparse de la complicidad de sus actores. Interpretar y ejecutar la norma no es otra cosa que hacerse corresponsable de ella, y cualquier otra cosa es traicionarla

En un mundo donde priman los intereses personales y el individualismo, no se incentiva el cumplimiento de los objetivos, sino sólo de los procedimientos y las formas, y todo queda abandonado al "sistema". Esta falta de conciencia de asumir responsabilidades ha contaminado a la escuela pública y fomentado la actitud de delegar en otros actores, delegar en el "sistema", o directamente hacer dejación de la responsabilidad que a cada cual le corresponde. Estamos subidos en un autobús en marcha y nos preocupamos porque el motor siga funcionando "correctamente", pero no hacia dónde nos lleva.

"No se incentiva el cumplimiento de los objetivos, sino sólo de los procedimientos y las formas, y todo queda abandonado al *sistema*."

De los parvulitos a la era digital



Ana Romero

Secretaria Técnica de FAPA Albacete

No hace tantos años eran párvulos, luego fue pre-escolar, ahora se define como etapa infantil ¿Qué ha cambiado? En contra de voces conservadoras y patriarcales que escuchamos constantemente, lo cierto es que desde los inicios del siglo XX está científicamente demostrado que además de los necesarios y obligados cuidados y atención en el seno familiar, el complemento de la educación infantil, desde los primeros meses hasta el inicio de primaria es sumamente beneficioso para el menor, para las familias y para la sociedad.

Hace unos días recibimos en la sede de la FAPA la visita ciertamente angustiada de una mujer joven, que en esos momentos carecía de pareja y vivía alejada de su entorno familiar, con una niña de 7 años y un niño que iba a cumplir pronto 3 y había conseguido plaza en un colegio público cercano a su domicilio, pero bastante alejado de su lugar de trabajo, una fábrica de un polígono industrial a la que se desplazaba en transporte público, por falta de recursos de movilidad propios. Durante todo el año anterior, su jefe le había concedido cierta flexibilidad horaria para llegar algo más tarde al trabajo y para salir a recoger a sus hijos en la escuela infantil y en el centro de primaria, a las 15,30 horas, después del comedor (en esta ciudad hay jornada exclusivamente de mañanas). Las actividades extraescolares son caras y reducidas, y bastante tenía la madre con poder pagar el comedor. Este año el jefe estaba dispuesto a hacer lo mismo, a flexibilizarle el horario al máximo, pero había surgido un gran problema: el centro le ha indicado que si el niño se hace "pis" o "caca", le tienen que llamar para que venga a cambiarlo ¿Qué hacer?, me preguntaba angustiada. Buscar un centro privado, naturalmente católico... si hay plazas. Dejar de trabajar, no puede. Buscar otro trabajo por la tar-

des, imposible, ha de atender a sus hijos. ¿Volver a la escuela infantil?: ¿Como pillar plaza el año que viene? Las gestiones realizadas hasta la fecha con el centro no han dado fruto. Y hay muchas familias en esa situación. Las pocas personas auxiliares que la Consejería ha puesto al servicio de la educación infantil "no están para esos menesteres", nos dicen. Y luego están los voluminosos y costosos materiales escolares para esas edades, algo inaudito, pero eso es materia de otro comentario.

Fue un gran error no desarrollar una etapa infantil específica de 0-6 años, como ocurre en infinidad de países de nuestro entorno. Tuvieron que ver intereses corporativos, políticos, mercantiles y hasta de los centros de ideario católico, que han hecho el gran negocio. Que niños y niñas de 3, 4 y 5 años estén ubicados en los centros de primaria está aportando muy pocas soluciones al conjunto del sistema educativo y, para mayor preocupación, poco a poco se extingue la cultura social y educativa de aquellas maestras de infantil ilusionadas con su trabajo y con un proyecto pedagógico moderno y adecuado.

Estamos en la era digital, y desde el ámbito político nos hablan de la necesidad de conciliar la vida familiar con la vida escolar: ¿Cómo? ¿Cuándo los poderes públicos se darán cuenta del error de incorporar la etapa la infantil en los actuales modelos de colegios de primaria? ¿O es deliberado? En el fondo, y a las pruebas me remito, conciliar la vida familiar con la laborar y la actual estructura de la escuela de titularidad pública para las edades más tempranas es una gran falacia, cuyo fin último es la mercantilización y privatización de la enseñanza y de los servicios educativos.

“¿Cuándo los poderes públicos se darán cuenta del error de incorporar la etapa infantil en los actuales modelos de colegios de primaria?”

¿Hay segregación escolar en nuestros centros educativos?



Pere Farriol

Presidente de FAPAES de Catalunya

Para las familias, uno de los momentos más críticos y difíciles cuando se tienen hijos en edad escolar es la elección del centro escolar, y esto sucede en la mayoría de los casos en el segundo ciclo de infantil. Es una decisión difícil, porque queremos que la escuela elegida represente los valores que queremos que incidan en la educación de nuestros hijos e hijas, y que marcará en buena parte la primera socialización y aprendizaje que reciban a lo largo de sus vidas. Por otro lado, nuestra elección comporta un análisis de la percepción que tenemos del sistema educativo, percepción que tiene una fuerte influencia en las opiniones de las demás personas, de la etiqueta que se otorga a un centro y a su entorno.

Sin embargo, muchas familias que acceden por primera vez al sistema educativo español se encuentran con barreras tanto económicas como selectivas por parte de los centros concertados, lo que genera una auténtica segregación escolar entre centros financiados con dinero público, más acusada si cabe cuando se trata de alumnado que proviene de la diversidad, con menos recursos y hablando otro idioma. La proporción de escolarización del alumnado procedente de otros países es de casi cinco alumnos en la escuela pública por uno en la concertada (en Cataluña esta desproporción es mayor). En España, la enseñanza pública representa un 67,4% del total.

Esta situación nos muestra una idea de la preocupante falta de criterios de nuestros representantes políticos sobre la aplicación de la equidad y de una sociedad que también lo permite. Hay que recordar que el artículo 14 de la Constitución Española dice que “no se puede discriminar a nadie por su religión, raza, sexo opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

En 18 años hemos tenido tres leyes orgánicas de educación LOGSE, LOCE, LOE, dos de ellas con voluntad y predisposición para solucionar un problema latente y complicado como es el reparto proporcional del alumnado proveniente de la diversidad, pero que no han mitigado esta situación, sino que ésta ha empeorado. Estamos ante una situación insostenible y hay que intervenir de oficio. Tanto la LOE como algunas leyes autonómicas ya entienden que todos los centros sostenidos con fondos públicos (públicos y concertados) tienen que aceptar todo el alumnado que esté dentro de su zona.

“Muchas familias que acceden por primera vez al sistema educativo español se encuentran con barreras tanto económicas como selectivas por parte de los centros concertados.”

¿Qué podemos hacer las asociaciones de padres y madres para enderezar esta situación tan injusta?: trabajar para que se cumpla en su totalidad y en su espíritu la LOE, que prevé que los centros que integren el Servicio Público de Educación tengan los mismos derechos y los mismos deberes. Además, debemos denunciar con más fuerza la segregación urbanística que supone que las personas con menos recursos estén concentradas en las mismas zonas. Es cierto que es más fácil y cómodo llegar a una zona desconocida y agruparte con los iguales, por el idioma y las costumbres, que te facilitan mucho las cosas; pero evidentemente la creación de guetos escolares tiene relación directa con esta segregación urbanística.



De izquierda a derecha, José Pascual Molinero Casinos (vocal de Aragón), Milagros Jonte Vázquez (vocal de Cataluña), Antonio López Martín (vocal de C. La Mancha), José Luis Pazos Jiménez (vocal de Madrid), Juan Antonio Vilches Vázquez (vocal de Cantabria), Manuel González Erencia (vocal de Andalucía), Fernando Martín Martínez (vicepresidente), Pedro Rascón Macías (presidente), José Antonio Puerta Fernández (tesorero), Encarnación Salvador Muñoz (secretaría general), Gemma Piqué Codina (vocal de la C. Valenciana), Jesús M^a Sánchez Herrero (vocal de C. y León), Adelma Méndez Henríquez (vocal de Canarias), Sara Inés Vega Núñez (vocal de Galicia), Francisco Martínez Martín (vocal de La rioja), Valle Vallano Bueno (vocal de Navarra), Francisco Redruello Parrondo (vocal de Asturias) Miembros de Junta Directiva ausentes en la fotografía: Manuela Ocaña (vocal de Baleares), Ginés Martínez Cerón (vocal de Murcia) y José Luis Sánchez Durán (vocal de Extremadura)

La XXXVIII Asamblea General elige nueva Junta Directiva

La Asamblea General de CEAPA, celebrada los días 7 y 8 de junio en Madrid, renovó la Junta Directiva de esta confederación y eligió como presidente a Pedro Rascón Macías, de FAPA “Herrikoa” Navarra. Los más de 200 representantes de federaciones y confederaciones de APAS de la escuela pública de todo el Estado también debatieron sobre el estado y situación del sistema educativo, aprobaron el informe de la gestión realizada por la Junta Directiva saliente y el plan de actividades para el próximo período.

De izquierda a derecha, Fernando Martín, vicepresidente, José Antonio Puerta, tesorero, Encarna Salvador, secretaria general, y Pedro Rascón, presidente





De izquierda a derecha y de arriba a abajo, Mercedes Cabrera, ministra de Educación, Pedro Rascón presidente de CEAPA. Despedida de Lola Abello de la presidencia. Delegados de las federaciones y confederaciones territoriales de APAS de la escuela pública en la XXXVIII Asamblea General de CEAPA

Pedro Rascón, de 52 años, técnico informático de profesión, nacido en A Rúa de Valdeorras (Orense), aunque residente en Pamplona desde niño, está casado y tiene dos hijos de 14 y 17 años, que estudian en el IES Pedro de Ursúa y en el IES Plaza de la Cruz, respectivamente, y en cuyas APAS y consejos escolares participa. Rascón, que hasta ahora ocupaba la vicepresidencia de CEAPA, es presidente de la Federación de APAS "Herrikoa" de Navarra, miembro del Consejo Escolar del Estado, del Consejo Escolar de Navarra, del Observatorio Estatal de la Convivencia y del Consejo Ejecutivo de Educared.

Fernando Martín, de la Confederación de APAS de Baleares, fue elegido vicepresidente, Encarnación Salvador, de la Federación de APAS de Valencia, secretaria general, y José Antonio Puerta, de la Federación de APAS de Granada, tesorero.

Tras ser elegido presidente, Rascón manifestó que la "educación pública necesita un amplio apoyo de toda la sociedad y de las instituciones, ya que es la base para fortalecer el desarrollo integral de los ciudadanos y ciudadanas, y

CEAPA debe generar una mayor conciencia colectiva sobre su importancia para el progreso de la sociedad".

Rascón afirmó que "es necesario que el mayor porcentaje de nuestro sistema educativo esté compuesto por centros de titularidad pública, como sucede en la mayoría de los países europeos. España es un caso particular en un entorno europeo, donde la escuela pública es la columna vertebral del estado social de derecho y sobre la que gira el principio de igualdad de oportunidades y de cohesión social".

Rascón animó a los representantes de las federaciones y confederaciones de APAS a "reivindicar la calidad educativa de la escuela pública para contrarrestar los intentos de desprestigiarla y las insuficiencias financieras que ahora padece".

El nuevo presidente de CEAPA también advirtió que la extensión de la jornada escolar continuada y con horario matinal "socava el sistema público de enseñanza", y ha propuesto abrir "un verdadero debate sobre los tiempos



Pedro Rascón atiende a los informativos de TVE, tras ser elegido presidente de CEAPA

escolares en el que se aborden no sólo las cuestiones relativas a horarios y calendarios, sino también a la distribución de los periodos lectivos y las vacaciones de una manera más racional que permita una conciliación entre la escuela y las familias”.

En el acto de apertura de la Asamblea, Mercedes Cabrera, ministra de Educación, Política Social y Deporte, calificó el papel de los padres y madres en la educación como “decisivo”, y afirmó que “las políticas educativas sólo son eficaces en la medida que las familias se impliquen en ellas”.

Cabrera agradeció la labor que realizan quienes participan en las asociaciones de padres y madres de alumnos y que trabajan por un modelo de escuela no discriminatoria e inclusiva, y manifestó que las familias tienen “todo que decir en una sociedad cada vez más plural y compleja”. La ministra definió como “firme” su compromiso por la escuela pública y participativa.

Por su parte, Lola Abelló, presidenta de CEAPA hasta esa fecha, manifestó que “aunque la LOE puede servir para

dar estabilidad al sistema educativo, existe un desigual desarrollo en las comunidades autónomas, con políticas que perjudican a la escuela pública, entorpecen el objetivo de la igualdad de oportunidades y crean desigualdad entre el alumnado”.

Como ejemplo de estas políticas, Abelló nombró la Educación Infantil de 0 a 3 años, etapa en la que se crean más plazas privadas que públicas y donde, “en muchos casos no se ofrece una atención educativa, sino meramente asistencial.” Abelló, también recordó que muchos centros concertados siguen seleccionando al alumnado con la pasividad de las Administraciones educativas. “Queremos que el Ministerio, en la medida de sus posibilidades, se implique para que esos centros, las comunidades autónomas, todos, cumplamos la ley”, afirmó.

Así mismo, Abelló pidió “amparo” al Ministerio para defender la escuela pública y para “garantizar el derecho que tienen todos los niños y niñas a recibir una educación en condiciones de igualdad, a recibir la mejor formación, independientemente de su origen socioeconómico y cultural.”



Participantes en el curso de verano

Curso de verano en Valencia sobre competencias básicas de gestión

Los días 3, 4, 5 y 6 de julio CEAPA, en colaboración con la Federación de APAS de Valencia, celebró en Valencia un curso de verano bajo el lema “Padres y madres podemos mejorar la educación”, y que, mediante distintos cursos de formación, pretendió dotar a los representantes de este movimiento asociativo de competencias básicas de gestión.

En la escuela de verano, que se desarrolló en distintas dependencias de la Universidad Politécnica de Valencia y que contó también con la colaboración de la Universidad de Valencia, participaron cerca de un centenar de representantes del movimiento asociativo de madres y padres de la escuela pública de todo el Estado. Además de los cursos, FAPA Valencia organizó visitas y actividades lúdicas.

Los cursos que se impartieron fueron los siguientes:

- “Quiénes somos, cuál es nuestro papel en la educación y qué compromiso social tenemos”, por Lola Abelló, ex presidenta de CEAPA.
- “Actos de representación de la Federación: actos institucionales, mesas redondas, conferencias...”, por Gemma Piqué, presidenta de FAPA-Valencia y Carmen Molina, presidenta del Consejo de Expertos de esta federación.
- “Legislación, proyectos y subvenciones”, por Carmelo Lozano, catedrático y responsable jurídico de FAPA-Valencia, y Gabriela Levato, licenciada en Ciencias Políticas y responsable de Formación de esta federación.
- “Uso del correo electrónico, de Internet y del portal de la Federación”, por Fernando Martín, responsable de Formación de CEAPA, y Alfredo Mont, responsable de informatización de FAPA-Valencia.
- “Técnicas de negociación y organización interna”, por M^a Carmen Rosales, responsable de atención a las AMPAS de FAPA-Valencia, y Josefa Rabadán, responsable de Educación Infantil y Primaria de esta federación.
- “Habilidades básicas de la educación emocional y su importancia en el manejo de grupos”, por Olga Muñoz, coordinadora de Formación de FAPA-Valencia y Pablo Gortázar, técnico de Formación de CEAPA.
- “Los medios de comunicación y los valores”, por M^a Joseph García, periodista y vicepresidenta de FAPA-Valencia, y Encarna Martí, periodista de esta federación.
- “Habilidades básicas de comunicación y relación en las juntas directivas”, por Pablo Gortázar y Olga Muñoz.
- “Valoración de la escuela de verano”, por Encarna Salvador, secretaria general de CEAPA.

El curso obtuvo una evaluación positiva por parte de las federaciones de APAS que participaron durante los cuatro días en las sesiones formativas. CEAPA había solicitado a FAPA Valencia la organización de estas jornadas al considerar que ésta es una de las federaciones que más trabaja la formación con sus APAS.



Miembros de las APAS premiadas en el salón de actos del Ateneo de Madrid

APAS de León, Madrid, La Rioja, Barcelona, Jaén y Baleares son premiadas por CEAPA en su VIII Concurso de Experiencias Educativas

El 26 de noviembre, en un acto en el Ateneo de Madrid, CEAPA entregó los premios del VIII Concurso de Experiencias Educativas impulsadas por las APAS, que organiza anualmente. En esta edición, resultaron premiadas APAS de León, Madrid, La Rioja, Barcelona, Jaén y Baleares por los proyectos educativos que desarrollan.

El objetivo de este concurso es dar a conocer a las administraciones públicas y a la sociedad los proyectos que las madres y los padres impulsan cotidianamente, de manera anónima y voluntaria, en los centros educativos públicos. Estos programas promueven la implicación y participación de toda la comunidad educativa, previenen conductas de riesgo entre el alumnado, e impulsan valores como la solidaridad, la responsabilidad, la convivencia, la igualdad de género, el respeto al medio ambiente y la interculturalidad.

Entre las 108 experiencias que se presentaron en esta edición, el jurado ha decidido conceder el primer premio al APA del Colegio Público La Palomera, de León, por el proyecto "El rincón de las culturas", por promover la integración del alumnado, lograr la implicación de todas las familias y dar a conocer de una forma lúdica la diversidad y la multiculturalidad presente en el centro escolar.

El segundo premio fue otorgado al APA del Colegio de Educación Infantil y Primaria Arquitecto Gaudí, de Madrid, por el proyecto "Detectives en el Prado", por diseñar y desarrollar un proyecto eficaz y sencillo para aproximar y motivar hacia el arte y la cultura al alumnado de primaria de forma amena y dinámica.

El tercer premio recayó en el APA del Colegio Público Cervantes, de Fuenmayor (La Rioja), por su "Taller de adaptación intercultural al entorno para niños y niñas de 1º y 2º de Educación Primaria y érase una vez la radio", que facilitan la integración y la adaptación al entorno del centro escolar a los niños y niñas provenientes de otros países, y enseñan al alumnado a respetar y conocer mejor a las culturas representadas en su escuela a través de una actividad lúdica en torno a la radio.

El cuarto premio fue para el APA del Colegio de Educación Infantil y Primaria El Turó, de Montcada i Reixac (Barcelona), por el proyecto "El Turó verde", que ha trabajado el valor de la sostenibilidad con el alumnado del centro a través de un proyecto que ha logrado cohesionar a la comunidad educativa y ha enriquecido la educación del alumnado a través del estudio de los problemas medioambientales locales y globales.



Miembros del APA del Colegio Público La Palomera, de León, que recibieron el primer premio

El APA del Colegio Público La Palomera, de León, con el proyecto “El rincón de las culturas, recibió el primer premio por promover la integración del alumnado, lograr la implicación de todas las familias y dar a conocer de una forma lúdica la diversidad y la multiculturalidad presente en el centro escolar.

El premio extraordinario del Instituto de la Mujer a la actividad educativa que mejor promueva la igualdad entre mujeres y hombres, fue otorgado al APA del Colegio de Educación Infantil y Primaria Miguel Hernández, de Castillo de Locubín (Jaén), por el proyecto “Un compromiso compartido”, un programa anual en torno a la coeducación que ha logrado comprometer a familias, alumnado y profesorado en la construcción de una escuela sensible a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

El premio especial del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte al APA que haya tenido un papel más protagonista en el desarrollo de la convivencia del centro, fue concedido al APA del Colegio Público Es Pont, de Mallorca, por su proyecto “Educar juntos”, que ha puesto en marcha una experiencia elaborada por y para toda la comunidad educativa, promocionando la convivencia y la participación de todos y todas en el proyecto educativo del centro a través de múltiples e interesantes actividades dirigidas al alumnado, el profesorado y las familias.

El jurado también decidió hacer cinco menciones especiales: APA del Colegio de Educación Infantil y Primaria Purificació Salas Xandri, de Sant Quirze del Vallés (Barcelona); APA del Colegio Público Marceliano Santa María de Burgos; APA del Colegio de Educación Infantil y

Primaria El Raso, de Morazarzal (Madrid); APA del Colegio de Educación Especial Purísima Concepción, de Granada; APA del Instituto de Educación Secundaria Pablo Serrano, de Andorra (Teruel).

El jurado, que se había reunido en el mes de julio, estuvo compuesto por Ainhoa Zamora, presidenta de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE), Marisol García, del Instituto de la Mujer, Pedro Uruñuela, del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Lola Abelló, ex presidenta de CEAPA, y Valle Ballano y José Pascual Molinero, miembros de la Junta Directiva de CEAPA.

En su elección el jurado valoró, según las bases del concurso, la iniciativa de las APAS en el diseño y realización del proyecto, la originalidad del proyecto, metodología y objetivos, el grado de participación de las APAS en todo el proceso, la trascendencia de los objetivos perseguidos, el grado de cumplimiento de los objetivos, el grado de coordinación con el centro, la participación de otros agentes sociales del barrio en su desarrollo (instituciones, asociaciones), la facilidad de generalización del proyecto a otros centros, la continuidad en el propio centro, la presentación de una memoria, la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres, y el impulso de la convivencia escolar.



De izquierda a derecha, Tohil Delgado, representante del Sindicato de Estudiantes, Pedro Rascón, presidente de CEAPA, Juanjo López, secretario general del Sindicato de Estudiantes, y Raúl Rivas, representante del Sindicato de Estudiantes

CEAPA y Sindicato de Estudiantes firman un convenio de colaboración

Las organizaciones estatales más representativas de madres/padres y estudiantes fortalecen sus vínculos para trabajar por una escuela pública, laica y participativa

La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) y el Sindicato de Estudiantes firmaron el 29 de septiembre, en la sede de la confederación de APAS, un convenio de colaboración que tiene por objeto fortalecer el intercambio de información y desarrollar actividades conjuntas sobre temas educativos que en cada momento consideren prioritarios.

CEAPA y Sindicato de Estudiantes trabajarán, de manera estrecha, en la promoción del asociacionismo de madres, padres y estudiantes en los centros educativos en los que tienen presencia. Para ello, se han comprometido a facilitar, en la medida de sus capacidades, la ayuda requerida por alguna de las partes en la realización de sus actividades y formación

de sus miembros. Además, una vez al año, como mínimo, celebrarán un encuentro de debate y formación conjunto.

Ambas organizaciones difundirán las actividades que realicen entre sus asociaciones, federaciones y confederaciones miembros, y promocionarán el trabajo conjunto entre ellas, con el soporte y apoyo estatal. Para ello, incorporarán en sus respectivos medios de difusión (página Web, boletines, revistas, etc.) noticias y cualquier otra actividad que ambas estimen oportuno, en favor de la difusión de las mismas.

CEAPA y Sindicato de Estudiantes, a lo largo de su historia, han colaborado en la defensa de la escuela pública, democrática y laica, y con la firma de este convenio quieren fortalecer sus vínculos para avanzar en el logro de estos objetivos.



Imagen de archivo de la toma de posesión de los altos cargos del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte

CEAPA pide más inversión y atención hacia la educación pública

Tras conocer los datos del informe Panorama de la Educación 2008, CEAPA demanda a las Administraciones Públicas más inversión en educación pública, y a los partidos políticos, organizaciones sociales y medios de comunicación una mayor atención hacia los problemas y retos del sistema educativo, con actitud crítica pero sin caer en el fácil y ya tradicional derrotismo, y que atiendan a las propuestas que la comunidad educativa plantea y que puedan contribuir a la mejora del sistema educativo.

CEAPA pide el incremento de la inversión pública en educación hasta alcanzar el 7% del PIB, para equiparnos a los países que alcanzan mejores resultados en los informes internacionales. El gasto público en educación, aunque en terminología macroeconómica se considere un gasto, no puede ser considerado como tal, sino como inversión y recurso fundamental para el desarrollo de la sociedad del futuro.

CEAPA hace un llamamiento al Gobierno del Estado y a los de las comunidades autónomas a no reducir su inversión en este período de crisis económica, para doblar sus esfuerzos e incorporar profesores de apoyo en lengua y matemáticas, extender a todos los centros públicos los Planes de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), reducir las ratios de alumnado por aula, mejorar la formación psicopedagógica inicial y permanente del profesorado, construir más centros públicos para atender las necesidades de

escolarización, aumentar el número de orientadores, reforzar las tutorías como instrumento de comunicación entre familias y escuela, extender la escolarización de 0 a 3 años en la red pública, relanzar el Plan de Fomento de la Lectura y ofrecer una educación lo más individualizada posible y compensadora de desigualdades.

En paralelo a este aumento de la inversión, CEAPA cree que los partidos políticos, las organizaciones sociales, los medios de comunicación y el conjunto de la sociedad civil deben incrementar su atención hacia la educación y el sistema educativo, para contribuir así a su mejora, y en esta dirección trabaja CEAPA, al promover la participación de las familias.

CEAPA relaciona el histórico retraso educativo de nuestro país al hecho de que sólo el 50% de la población de 25 a 64 años haya finalizado los estudios obligatorios. Sin embargo, que el 64% de los jóvenes entre 25 y 34 años haya completado la educación postobligatoria (bachillerato y FP de grado medio) demuestra que nuestro país ha avanzado mucho en las últimas décadas. En poco tiempo nuestro país ha evolucionado a mayor velocidad que otros países y además logrando también una mayor equidad. No obstante, CEAPA cree que hay que redoblar los esfuerzos para alcanzar el 85% de graduados en educación postobligatoria, tal y como la Unión Europea fijó como objetivo para el 2010 en la llamada Estrategia de Lisboa.



De izquierda a derecha, José Luis Pazos, miembro de Junta Directiva de CEAPA, Pedro Rascón, presidente, y Encarna Salvador, secretaria general

Nuevo estudio sobre la jornada escolar

El estudio de CEAPA fue presentado en la rueda de prensa de inicio de curso

Para contribuir en el conocimiento de la situación de la jornada escolar en las distintas comunidades autónomas y contar con mayores elementos de análisis, CEAPA ha elaborado un informe que recopila datos de todas las comunidades autónomas, así como las opiniones de las distintas federaciones de padres a las políticas seguidas por las Administraciones autonómicas. Este estudio se puede consultar íntegramente en la Web de la Confederación (www.ceapa.es).

En la elección del tipo de jornada escolar, CEAPA cree que debe primar siempre el interés por el desarrollo pedagógico y personal del menor. Hasta que no exista ningún estudio serio y concluyente que demuestre lo contrario, esta confederación aboga por la jornada escolar partida de mañana y tarde, y por la distinción del horario de los centros, del profesorado y del alumnado.

A su vez, CEAPA considera necesaria una organización móvil y flexible del tiempo, para atender las necesidades de aprendizaje que requiere la educación integral y la diversidad del alumnado. La jornada escolar necesaria es aquella que dé respuesta a las necesidades propias de cada comunidad educativa específica.

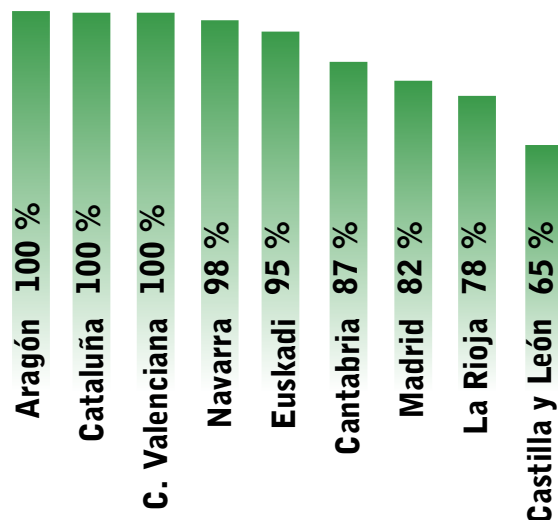
Para aquellos centros que en los últimos años han establecido la jornada escolar continua de mañana, CEAPA demanda la apertura de los centros por las tardes, para la realización de los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo Educativo, que deben extenderse al 100% de los centros educativos públicos, para el desarrollo de actividades extraescolares y para el impulso de todas aquellas actividades que abran los centros educativos a su entorno, para convertir las escuelas en espacios de difusión de la cultura. El Estado no puede permitirse la infrautilización de los recursos en los que ha invertido al construir un centro educativo, como bibliotecas, instalaciones deportivas, tecnologías de la información, entre otros.

CEAPA considera que todas aquellas decisiones sobre tiempos escolares pertenecen a un debate más amplio sobre la organización de los tiempos en la sociedad, y para lo cual es necesario un consenso que vaya más allá del ámbito educativo, porque afecta a la conciliación de la vida laboral, escolar y familiar de los ciudadanos y ciudadanas.

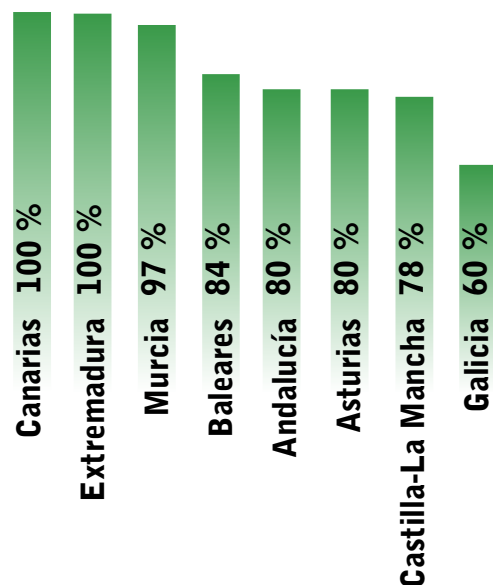
En cuanto a la conveniencia pedagógica de un tipo u otro de jornada, "un informe francés de 2000 de L'Expertise collective, detectó una caída del rendimiento a las 13.40 y un

Educación Primaria

Porcentaje de centros con jornada partida



Porcentaje de centros con jornada continua



Educación Secundaria Obligatoria

Prácticamente el 100% del alumnado tiene **jornada continua**, excepto en **Cataluña, Euskadi y la Comunidad Valenciana**. En Cataluña, la práctica totalidad del alumnado tiene jornada mixta (va tres días por la tarde). En Euskadi, tienen jornada partida el 95%, y en la Comunidad Valenciana el 20% del alumnado.

considerable aumento a las 16.20", afirma Rafael Feito, profesor de Sociología de la Universidad Complutense. Un estudio del catedrático de sociología Mariano Fernández Enguita asegura también que la concentración no baja por la tarde; al contrario, aumenta para actividades como la memoria a largo plazo.

Feito duda acerca de las presuntas ventajas pedagógicas de la jornada continua y afirma que, en cualquier caso, puede "incrementar considerablemente las ya abultadas desigualdades sociales y étnicas ante la educación", sobre todo, por el mantenimiento en la privada de la jornada partida que prefieren muchos padres.

Desigual desarrollo en las CC.AA.

Aunque la Confederación de APAS de Andalucía (CODAPA) "sigue pensando que la jornada continua no es la que más beneficia al alumnado", se muestra "satisfecha" con el desarrollo del Plan de Apertura de Centros de Andalucía, y que alcanza al 94% de los centros públicos. En Baleares y

Extremadura la mayoría de los centros también realizan actividades por la tarde. Por el contrario, en Canarias aproximadamente el 40% de los centros, y en Castilla-La Mancha y Asturias el 25%. El porcentaje es aún menor en Murcia y Galicia. En todos estos casos, la participación del alumnado es desigual y, en muchas ocasiones, la realización de estas actividades depende de la gestión que realicen las APAS.

Un caso paradigmático es el de Canarias. Allí, las federaciones de padres están intentando avivar el debate sobre la jornada escolar, promover un análisis profundo sobre los resultados del modelo de jornada que se implantó en 1992 y, en su caso, plantear la implantación de la jornada partida o una manera muy diferente de gestionar la vigente jornada escolar comprimida.

"El problema que perciben muchas federaciones es que una vez instaurada la jornada continua y los proyectos de actividades por la tarde, poco a poco la asistencia a las mismas y la atención de la Administración va decayendo paulatinamente", según Pedro Rascón, presidente de CEAPA.

Habilidades para trabajar con grupos e impartir formación



Los días 4 y 5 de octubre CEAPA impartió la segunda parte del curso de formación de formadores sobre habilidades para trabajar con grupos y para impartir cursos de formación. El objetivo del curso es enseñar técnicas y conocimientos sobre cómo programar y adaptar los contenidos al perfil de los grupos y a sus demandas, y ofrecer conocimientos y herramientas necesarias para que puedan impartir cursos con eficacia a los padres y madres que van a ser monitores de formación en actividades formativas dirigidas a las APAS. Aunque el curso estaba diseñado para 25 asistentes, CEAPA tuvo que ampliar el cupo para responder así a la demanda de las federaciones y confederaciones.

Mejorar la relación de padres y madres con hijos e hijas adolescentes



Los días 18 y 19 de octubre CEAPA celebró un curso de formación de formadores sobre habilidades para mejorar la relación de los padres con sus hijos e hijas adolescentes. Los objetivos del curso fueron, a través de una metodología activa y participativa, dotar a los padres y madres de conocimientos que les ayuden a comprender mejor la etapa de la adolescencia y poner en práctica habilidades que les faciliten mantener una buena relación con sus

hijos e hijas adolescentes. Al curso acudieron representantes de las federaciones y confederaciones interesados en aplicarlo en las APAS de sus provincias o autonomías. Para facilitar su trabajo, CEAPA editó una guía para el monitor y el alumnado con los contenidos del curso y reeditará un vídeo sobre habilidades de comunicación familiar.

Plan para atraer a 200.000 estudiantes más a la FP de grado medio



Mercedes Cabrera, ministra de Educación, y Celestino Corpacho, ministro de Trabajo e Inmigración, presentaron el 28 de octubre la "hoja de ruta" para la FP del siglo XXI, con el objetivo de atraer a 200.000 más a la FP de grado medio. España tiene una tasa de titulados en esta etapa inferior a los países de nuestro entorno (35% frente a 45% de media en la OCDE), a pesar de que sus tasas de empleo son muy elevadas. En FP de grado superior España ha superado su atraso histórico y ha pasado de tener el 2% de titulados en 1995, al 15% en 2006, seis puntos por encima de la media de la OCDE.

El plan contempla la puesta en marcha de un programa de ayudas para compatibilizar estudios de formación profesional y trabajo, que los profesionales sin titulación puedan convalidar sus conocimientos por los módulos de FP equivalentes, la creación de una nueva red de centros de referencia nacional para cada una de las 26 familias profesionales y que atenderá las necesidades de los sectores emergentes e innovadores, que los estudiantes puedan completar su formación en Europa, donde serán reconocidos sus títulos, y la creación de una plataforma digital que permitirá cursar

módulos de FP a distancia, entre otras medidas.

El Parlamento Europeo rechaza que se vendan productos con alto contenido en grasas, sal y azúcar en los colegios



El pleno del Parlamento Europeo aprobó el 25 de septiembre un informe en el que rechaza que se pueda vender productos de alto contenido en grasas, sal y azúcar en las escuelas y pide, asimismo, que los programas escolares dediquen al menos tres horas a Educación física cada semana.

Además, los eurodiputados quieren que se impulse un proyecto de distribución de frutas en los centros escolares con fondos europeos, y piden a los Veintisiete que garanticen una oferta de productos sanos en las máquinas expendedoras en las escuelas. También consideran que la publicidad en los colegios de productos menos saludables para el organismo debe requerir un consentimiento expreso de los centros escolares bajo control de las asociaciones de padres.

Menores con problemas de espalda

Más de la mitad de los escolares de entre 13 y 15 años sufre problemas de espalda, según el Colegio Profesional de Fisioterapeutas de Madrid. Además, más del 40 por ciento de niños menores de once años sufren también este tipo de patologías. Las causas principales de estas dolencias son el mobiliario escolar inadecuado, la carga excesiva de las mochilas y el sedentarismo.





Estilos educativos de las familias españolas y el consumo de drogas en los adolescentes

Éstas son las conclusiones de una investigación, encargada por CEAPA a Comunicación, Imagen y Opinión Pública (CIMOP), bajo la coordinación del sociólogo Fernando Conde, y desarrollada desde julio a noviembre de 2007. La investigación, realizada con una metodología cualitativa, se ha centrado en la realización de grupos de discusión con “madres y padres” y adolescentes entre 12 y 16 años, y en entrevistas conjuntas a padres e hijos de las mismas familias. El estudio se fundamenta en una muestra representativa de la realidad española en función de tres variables: el hábitat, la edad de los hijos e hijas y los niveles profesionales de los padres y madres. El objetivo ha sido realizar un análisis cualitativo de los factores educativos, de relación y de comunicación entre padres e hijos que pueden favorecer o disuadir el consumo de drogas, así como el análisis de los posibles miedos y estereotipos acerca del consumo de drogas y de las posibles propuestas y estrategias de prevención al respecto.

- Existe un intensísimo proceso de **individualización** en el seno de las familias españolas, proceso ayudado de forma extraordinaria por la creciente incorporación de las **nuevas tecnologías de la información (Internet)** que están reduciendo al máximo los tiempos y los espacios de convivencia familiar. El resultado de ello, entre otras cuestiones, es una creciente **debilidad de la comunicación familiar** con todas las negativas consecuencias que ello conlleva para la educación de los hijos e hijas tanto en sus planos más generales, como en los más específicos del consumo de drogas.
- Hay una evolución positiva en los discursos paternos y maternos acerca de la **necesidad de desarrollar límites y normas en la educación y de combinarlos con el diálogo**. Dicha evolución es muy positiva y permite contemplar con cierto optimismo la evolución de las familias al respecto. Ahora bien, en el contexto citado de individualización y creciente aislamiento de los miembros de las familias, así como los importantes problemas derivados de los horarios de los trabajos y de los tiempos de dedicación a los hijos, los padres y las madres no deben dar por supuesto que la comunicación

PREVENCIÓN DROGODEPENDENCIAS



y el diálogo familiar se van a producir de forma natural como imaginariamente podía ocurrir en el pasado, sino que **se debe desarrollar una actitud muy proactiva por parte de los padres y las madres para recuperar y reinventar formulas, espacios, tiempos y actividades para que la comunicación familiar vuelva a desarrollarse**. En la investigación se han señalado varios ejemplos de estas iniciativas que poseen un doble denominador común:

-Restringir el uso individualizado por parte de los hijos e hijas de los equipamientos electrónicos (muy concentrados en su habitación), y recuperar la utilización de los espacios comunes de la casa.

-Fomentar espacios, tiempos y actividades de convivencia entre padres e hijos en los que la comunicación sea clara y no haya elementos ajenos que la distraigan y la distorsionen.

- Existen dos estilos educativos dominantes: uno más normativo y fomentador de la autonomía y responsabilidad de los adolescentes y otro más permisivo y sobre-protector de los hijos que, sin quererlo, acaba dificultando su crecimiento y su madurez. Asimismo, se ha observado cómo **el estilo normativo parece tener resultados más positivos tanto en los terrenos más generales de la educación familiar, como en el marco más concreto de la prevención del consumo de drogas**.
- En la investigación se ha observado que no existe una clara conciencia en los padres y madres de cómo **una buena educación general de los hijos tiene un efecto positivo en el terreno de la prevención del consumo de drogas**. Se tiende a percibir ésta problemática de las drogas como una cuestión ajena a la familia, que se desarrolla “fuera” del hogar familiar y en la que la familia puede incidir muy poco.

- Entre los recursos educativos que las familias utilizan de forma consciente para tratar de restringir el consumo de drogas en los hijos e hijas se ha observado que dichos recursos se centran en lo que podríamos llamar “control exterior” sobre los hijos con el objetivo de dificultar la accesibilidad. Los dos más utilizados en las edades adolescentes serían los horarios de vuelta a casa y la reducción al mínimo del dinero disponible, con la práctica desaparición de la “paga” más tradicional. Sin embargo, en las familias no parece tenerse en cuenta y en consideración que **una buena educación en el campo del consumo de “objetos” y de “marcas” puede tener una repercusión extraordinariamente positiva en la prevención inespecífica del consumo de drogas en la medida que dicha educación ayuda a desarrollar mecanismos de control “interno”** en los adolescentes, mecanismos de protección de los propios jóvenes ante la oferta de las drogas y la presión social hacia su consumo. Por ejemplo, la educación en el consumo es uno de los mejores medios para ayudar a decir “no” a la presión social.

- En la mayoría de las familias representadas en la investigación y en especial en las más permisivas se ha observado que la prevención específica para el consumo de las drogas se tiende a reducir a conversaciones puntuales al respecto. Diálogos que se desarrollan, además, en el momento en el que los jóvenes ya consumen, lo que debilita extraordinariamente su posible efecto preventivo. En una minoría de familias, especialmente las más identificadas con el modelo normativo, se señala por el contrario que **el abordaje de la cuestión de las drogas en las familias:**

-Debería normalizarse en la comunicación familiar, más allá de la existencia de posibles conversaciones puntuales.

-Que las conversaciones más específicas orientadas a la información de los jóvenes deberían desarrollarse “antes” de que se inicien en el consumo.

PREVENCIÓN DROGODEPENDENCIAS



-Que **la comunicación familiar debería ir orientada hacia la ayuda a la toma de decisiones de los hijos y no sólo a la información** de éstos de los contenidos y de los efectos de las sustancias.

-Que para ayudar a la toma de decisiones la **presentación de “experiencias” de los efectos del consumo en las personas afectivamente vinculadas a los adolescentes, los propios padres** (por ejemplo, en el tabaco y el alcohol) es uno de los mejores caminos para lograr este propósito.

■ Más allá de que informen o no, que desarrollen una prevención activa y específica del consumo de drogas en la familia, los padres y madres se sienten con información y recursos para poderlo hacer en los casos del tabaco y del alcohol, no para hacerlo con otro tipo de sustancias. En general, **se tiende a derivar hacia el sistema educativo la formación de los hijos en este terreno**. Más aún en las sustancias que los padres y madres no conocen y se sienten inseguros, y sobre todo en los casos de los padres y madres de estilos educativos permisivos.

■ **El consumo de drogas, por su parte, está crecientemente legitimado y normalizado en los adolescentes y jóvenes**. El consumo de tabaco, alcohol y porros se llegan a caracterizar como “*el pan nuestro de cada día*”. En los casos de otras drogas (pastillas, cocaína,...), la legitimación es menor pero se observa una creciente cercanía hacia esas sustancias, incluso en las edades de 13 a 16 años en las que se ha trabajado en la investigación. Entre las drogas más normalizadas pareciera que el tabaco cuenta con “peor” imagen y con más frenos específicos y que los porros cuentan con buena imagen que llega a ser positiva y saludable en ciertos casos.

■ El caso del alcohol parece algo diferente: **el consumo de alcohol se ha transformado en un consumo “identitario” por el que pareciera que todos los jóvenes deben**

pasar. El cambio en las pautas de consumo (fines de semana, alcoholes fuertes, ingestas rápidas, ausencia de alimentación) está llevando a los adolescentes a un consumo descontrolado del mismo y a una fuerte presencia de los excesos y de las **borracheras que, además, se producen sin percepción de riesgo por parte de adolescentes y jóvenes en la medida que “sólo” se producen en algunos fines de semana**.

■ En el caso del alcohol se produce, además, un añadido. En el mejor de los casos, **los padres y madres transmiten a los hijos una modalidad de prevención del consumo de alcohol asociada a la forma clásica de su consumo, cuando dichas formas de prevención ya no sirven** plenamente para la nueva forma juvenil de consumir alcohol. Algo similar cabe decir de las informaciones de las administraciones sociosanitarias al respecto. El resultado de ello es que los adolescentes de 13 a 16 años evidencian un gran desconocimiento de lo que consumen y una gran confusión acerca de los efectos de sus formas particulares de consumo. Desconocimiento y confusión, creer que es saludable una forma de consumo que no lo es, que no deja de agravar los riesgos asociados a dicha nuevas formas de consumo juveniles. De ahí que sería necesario impulsar una reflexión al respecto y reorientar la prevención específica en el caso de esta sustancia, de ingesta y consumo tan generalizado entre las y los adolescentes y jóvenes españoles.



Puedes descargar el estudio completo en:
www.ceapa.es/files/publicaciones/File00113.pdf



¿Estás preparado para cuando tus hijos o hijas se encuentren con las drogas?

Begoña del Pueyo Ruiz y Alejandro Perales Albert
Publicación de CEAPA

En inevitable preocuparse, pero las drogas no pueden ser motivo de angustia, sino de atención. Nuestros hijos e hijas no tienen por qué probarlas necesariamente y, si lo hacen, tampoco es inevitable que acaben dependiendo de ellas. En gran medida, los recursos personales que hayan desarrollado en su formación son su mejor seguro para protegerse de esas llamadas al consumo, y en eso los padres y madres tenemos mucho que aportar.

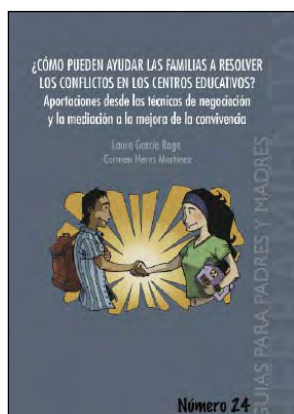
Esta guía habla de sustancias, de hábitos de consumo y del significado de las drogas para nuestros hijos e hijas. Pero sobre todo muestra muchos de esos instrumentos que los padres y madres tenemos a nuestro alcance para potenciar su responsabilidad, su autoestima y su confianza. Instrumentos frente a las drogas, pero útiles también como parte de una formación integral en la que esté presente la sensibilidad frente a la violencia, por la igualdad, el sexo seguro, etc.

Como elaborar un plan de mediación en un centro educativo?

Carmen Heras Martínez y Laura García Raga
Publicación de CEAPA

Este libro proporciona a madres, padres y sus APAS pautas para diseñar e implementar un Plan de Mediación en el centro escolar. Expone el proceso que puede seguirse para implantar la mediación en los centros educativos, para lo cual describe experien-

cias realizadas con éxito en distintas comunidades educativas. Ahora bien, deja claro que las estrategias planteadas son únicamente orientativas y cada centro debe adaptarlas a sus realidades y necesidades concretas.



Cómo pueden ayudar las familias a resolver los conflictos en los centros educativos?

Laura García Raga y Carmen Heras Martínez
Publicación de CEAPA

El aprendizaje de la convivencia es fundamental en la tarea educativa, y la calidad de las relaciones existentes en los centros educativos es responsabilidad de toda la comunidad educativa, no sólo de los docentes. La participación de las familias es imprescindible para la mejora del clima escolar, por lo que es necesario abrir nuevas vías de comunicación entre escuela y familia para resol-

ver los conflictos de manera coordinada. En este contexto situamos la mediación, un procedimiento con grandes posibilidades pedagógicas que permite afrontar de manera positiva los conflictos relacionales. Este libro expone los aspectos básicos de la mediación y el desarrollo del proceso con el fin de que las familias la conozcan y participen en su puesta en práctica.

Crear en la educación

Victoria Camps
Ediciones Península



La idea que atraviesa este ensayo está contenida en su título: el problema fundamental de educación hoy es la falta de fe en la misma. La educación ha perdido el norte, ha caído en la indefinición y ha olvidado su objetivo fundamental: la formación de la personalidad. Una formación que corresponde, sobre todo, a la familia, pero también a la escuela, a los medios de comunicación, al espacio público en todas sus manifestaciones.

Urge, por tanto, volver a valores como el respeto, la convivencia, el esfuerzo, la equi-

dad o la utilización razonable de la libertad. Y, por encima de todo, hay que cambiar de perspectiva, eliminar tópicos y asumir que estos valores se pueden y deben enseñar. No podemos inhibirnos de la responsabilidad colectiva que supone educar. El futuro y el bienestar de la sociedad dependen de nuestro compromiso. Camps incide en la falta de motivación de alumnos y educadores y relaciona esta problemática con el desarrollo de la sociedad de bienestar y de consumo, responsables en cierta medida del fracaso del modelo educativo imperante.

El lugar de la infancia

Jaume Funes Artiaga
Editorial Graó



Los adultos no tenemos claro para qué queremos a los niños y las niñas en nuestras vidas. No está previsto considerar qué sienten, cómo viven, qué piensan. Nadie les hará caso si reclaman su derecho a vivir en condiciones o a no soportar el trato de algunos adultos. Las concepciones, las prácticas sociales, así como las respuestas que las

diferentes administraciones dan a los derechos y necesidades de la infancia no se corresponden con una sociedad cada vez más compleja cuyo sistema parece estar tratando con expedientes y no con niños y niñas. Es un libro dirigido a quienes de una u otra manera se ocupan de ellos.

Los valores para la familia hoy

Jesper Juul
Ediciones Maeva



Pocos ámbitos han experimentado tantos cambios como el de la familia. Los modelos del pasado se han agotado y, frente a los nuevos modelos de sociedad y de familia, ya no podemos criar a los niños como lo hacían nuestros padres. No hay recetas mágicas, pero sí existen principios básicos, como la reciprocidad, la integridad, la autenticidad o la responsabilidad, que deben ayudarnos a formar personas con los suficientes recursos para hacer frente a los problemas.

Planteando la educación como un proceso de aprendizaje para ambas partes, Jesper Juul establece una clara diferenciación entre lo que los niños quieren y lo que necesitan. Al caer con demasiada frecuencia en la satisfacción de lo que los niños exigen, las familias muchas veces suelen colmar a sus hijos con muchas cosas sin tener en cuenta que no les están dando lo que más necesitan: un sistema de valores fuerte que les permita hacer frente a los problemas que les planteará la vida.

Páginas web de federaciones y confederaciones

Andalucía

CODAPA
www.codapa.org
FAPA Sevilla
www.fapasevilla.org
FDAPA Málaga
www.fdapamalaga.org
FAPA Granada
www.fapagranada.org
FEDAPA Cadiz
www.fedapacadiz.org
FAPA Jaen
www.fapajaen.org
FAPA Córdoba
www.fapacordoba.org
FAPA Huelva
www.fapahuelva.org
FAPACE Almería
www.fapacealmeria.org

Aragón

FAPAR
www.fapar.org

Asturias

FAPA "Miguel Virgós"
www.fapamv.com

Baleares

COAPA Balears
www.fapamallorca.org

Cataluña

FAPAC
www.fapac.net
FAPAES
www.fapaes.net

Canarias

FITAPA (Tenerife)
www.fitapa.es
FAPA Galdós (Gran Canaria)
www.fapagaldos.org

Castilla-La Mancha

FAPA Albacete
www.albafapa.com
FAPA Ciudad Real
www.fapaciudadreal.com

Castilla y León

FELAMPA LEÓN
www.fapaleon.org
FAMPA Ávila
www.fampa.org

Comunidad Valenciana

FAPA Alicante
www.fapagabrielmiro.es
FAPA Castellón
<http://webs.ono.com/fapacs>
FAPA Valencia
www.fapa-valencia.org

Extremadura

www.freapa.com

Galicia

CONFAPA Galicia
www.confapagalicia.es

Madrid

FAPA "Giner de los Ríos"
www.fapaginerdelosrios.es

Murcia

FAPA Región de Murcia
www.faparm.com

Navarra

FAPA "Herrikoa"
www.herrikoa.net