

La educación compensatoria a debate. Reflexiones y experiencias _____

Colectivo Educativo APACHAS

El presente artículo trata de ofrecer la visión de trabajo de una asociación, en el ámbito de la educación compensatoria, mediante reflexiones y propuestas elaboradas para el desarrollo de un programa de actuación que se prolongó durante siete años en un centro público de primaria, y dos en uno de secundaria, ambos en el municipio de Getafe¹. La visión en particular es analizada por un colectivo que trabaja aspectos de la educación no formal desde una óptica multidisciplinar, tratando de aportar detalles y matices pedagógicos que se pasan por alto en la educación formal por lo ajustado de las Programaciones Generales Anuales de las escuelas.

La intención, en todo caso, es compartir experiencias que han superado los obstáculos típicos de este tipo de proyectos y resaltar la importancia de abordar la educación desde una posición ajena al funcionamiento normal de la escuela pública, por lo que

**La realidad y la LODE
están acabando con
los proyectos de
compensación
educativa.**

1. C.E.I.P., Julián Besteiro, IES León Felipe.

tiene de complementario y enriquecedor de cara al trato con el alumnado.

Comprendemos la dificultad que supone “interconectar mundos diferentes” en una sociedad que tiende a ser cada vez más homogénea, uniforme y acrítica. Precisamente ése es uno de los retos a los que se enfrentan todas aquellas personas y grupos que trabajan por y para una educación comprometida, crítica y humanizadora. Aunque “hay que destacar que la educación, por sí misma, no es capaz de erradicar las condiciones que perpetúan y agravan los principales problemas que afectan a la supervivencia y al bienestar humanos. Hay otros muchos factores involucrados –políticos, económicos, sociales y culturales–, y que a menudo tienen una repercusión mucho más directa” (Harris, 1986:10).

Por lo que a nosotros y nosotras respecta, queremos seguir trabajando para mantener despiertas las mentes de los jóvenes que participan en nuestras actividades, por ayudar a que manifiesten sus opiniones, por que alcancen una conciencia crítica y respetuosa con aquello que les rodea. Con tal fin, hemos incidido de forma continuada a lo largo de siete cursos lectivos en el planteamiento y desarrollo de un proyecto a medio y largo plazo, dirigido sobre todo a esa “diversidad” infantil y juvenil que debe superar más barreras que los demás en su proceso de aprendizaje escolar, familiar y social.

Para una mejor comprensión de la realidad retratada, haremos un recorrido por el más reciente contexto histórico, económico y social, seguido de una explicación y fundamentación acerca de lo que significa compensar en educación, para terminar con las estrategias didácticas llevadas a la práctica.

Breve recorrido socioeducativo por el pasado reciente y el presente

No hacemos ningún descubrimiento si afirmamos que, de un tiempo a esta parte, la educación en su más amplia concepción preocupa por la orientación y la instrumentalización de que es objeto. Como en multitud de facetas de lo social, asistimos a una escalada de valores reaccionarios que se muestran de la forma más descarada. El Poder –con mayúsculas– cada vez tiene menos tapujos para poner en marcha políticas que ahondan las diferencias sociales. De forma deliberadamente consciente se favorece una dualización social, que tiene un reflejo muy concreto en lo que denominamos “sistema educativo”.

Las enseñanzas transmitidas durante generaciones han ido variando en función de los intereses preponderantes, de las clases dominantes y de la fluctuación del mercado. Los destinatarios fueron en principio gente adinerada (nadie más podía plantearse siquiera la posibilidad de aprender a leer, escribir..., ante la necesidad crucial de

la supervivencia) que rápidamente aprendía en qué lugar de la pirámide ecológica y de clases debía aposentarse. De este modo, ni las mujeres burguesas se libraron de una educación sexista, por ejemplo, y así se las mantuvo oprimidas y controladas, hasta que empezaron a organizarse para protestar (aunque esa es otra parte de la historia).

Conseguir una educación al alcance de la mayoría (ricos y pobres, hombres y mujeres, etc) fue un logro social al que se llegó después de mucho esfuerzo colectivo, y significó un importantísimo avance hacia la igualdad sociolaboral –la educación es un derecho recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos–. Pero también significó un importante instrumento de control mediatizado por el poder. Puesto que los contenidos eran básicamente comunes, la transmisión de valores y roles se ha ido perpetuando generación tras generación, a pesar de los retos conseguidos en el camino.

La desmantelación progresiva del estado del bienestar está propiciando que todos los sectores otrora cubiertos por el gasto público queden cada vez más descubiertos. Paralelamente, se favorecen procesos de privatización que dan respuesta a necesidades no desde la óptica del servicio público, sino desde la óptica del mercado, del beneficio. La educación no se encuentra al margen de este proceso de privatización extrema. En los últimos años venimos asistiendo a un incremento de escuelas privadas

(que lógicamente, aumentan en la medida que lo hace el dinero –público– que a ellas se destina) y a un bajón paralelo en el terreno de la enseñanza pública. Se favorece una “transustanciación” de lo público a lo privado dando pequeños pasos: se empieza ahogando presupuestariamente numerosos programas y se acaba con un funcionamiento “bajo mínimos” que poco a poco se va resintiendo, tanto en la parte docente (el profesorado cobra menos que en la privada, algunos profesionales asustados por conflictos de magnitud creciente se ven obligados a realizar tareas pseudopoliciales frente a sus verdaderos cometidos, bajas laborales por incapacidad de resolución de conflictos...) como en la parte receptora (los programas están cada vez peor dotados, el alumnado –de procedencia cada vez más diversa– es tratado de forma uniforme y despersonalizada...).

Si nos fijamos en el panorama educativo actual, una de las cosas que más llama la atención es la cantidad de reformas que se llevan sucediendo de forma intermitente y continuada en esta legislatura. La LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) es la tercera hasta la fecha, tras la ley de Universidades (LOU) y la de FP. El Congreso ratificó el texto remitido por el Senado donde se incluyeron sólo ochenta enmiendas de las más de mil presentadas, y que se sumaron a las cien incorporadas anteriormente en la Cámara Baja. La polémica que esta implantación está suscitando es un síntoma de que el sistema educativo se

encuentra en franca regresión respecto a ciertos avances conseguidos con mucho esfuerzo en este ámbito durante los últimos años. Pero, ¿cuál es la fuente del problema? Evidentemente, el descaro con el que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte está llevando a cabo la Reforma, mostrando sin tapujos el verdadero objetivo: "segregar a los alumnos a edades más tempranas, jerarquizar la gestión disminuyendo la participación, fomentando la privatización de este servicio público, etc"².

No es de extrañar que ante la legislación vigente surjan voces de protesta. Recientemente, la Plataforma por la escuela pública de Madrid realizó un borrador de manifiesto en contra de la LOCE, y no ha sido el único. Diversos grupos a nivel estatal están haciendo lo mismo por considerar, entre otras cosas, que las propuestas de la ley son rancias y reflejan una situación que no se ajusta en nada a la actual. Otro ejemplo parte del Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta, de Getafe: "La calidad de la educación no se da de una vez por todas. Sólo es posible una aproximación asintótica mediante un proceso de innovaciones y reajustes. Pero las reformas educativas no pueden estar sujetas a las veleidades reformistas de los gobiernos de turno. No pueden parecerse al tejer y destejer de Penélope. Tampoco al baile de la Yenka: izquierda, derecha, delante y detrás.

Deben enmarcarse en un pacto de Estado, profundamente meditado y argumentado, asumido por toda la sociedad y, especialmente, por los agentes sociales de la comunidad educativa, que marque la dirección y el sentido de las futuras innovaciones y reajustes, que se evidencien como necesarios a partir de nuevos análisis y diagnósticos" (Dominguez, 2002).

Además, y de forma paralela se van dando debates añadidos, como el surgido a raíz de la relevante presencia de la asignatura de Religión en los colegios públicos. "En la escuela pública española la asignatura de religión se refiere 'casi' exclusivamente a la Religión Católica Apostólica y Romana. Los profesores de religión de estos son propuestos por el obispado correspondiente, quien además define el contenido de la asignatura (...). Esta colaboración de la escuela pública en el adoctrinamiento religioso de los niños choca con la definición constitucional de España como estado laico. Además es poco democrática y discriminatoria con las demás religiones (...). Pero además, la enseñanza de la religión católica supone la promoción de una educación sexista" (García y Eizaguirre, 2003).

Como puede desprenderse de lo mencionado hasta ahora, nos encontramos en una situación de claro retroceso en el terreno educativo, donde, más que nunca, la

2. Tomado del borrador del "Manifiesto en contra de la Ley de Calidad" de la *Plataforma por la Escuela Pública de Madrid*, 2002.

apuesta social de movimientos asociativos y de renovación pedagógica debe ser clara y rotunda para mitigar de alguna manera la “devastación” conceptual, metodológica y procedimental que se aproxima, como refleja Nico Hirt en un informe que relaciona escuela y capitalismo: “La evolución actual de los sistemas de enseñanza se realiza en detrimento del acceso a los saberes y a los saber-hacer que permiten comprender el mundo, que permiten también por lo tanto intervenir en él. Precisamente, es a los más explotados a quienes se priva así de armas intelectuales que necesitarían para luchar por su emancipación colectiva. Esta escuela productiva será, todavía más que hoy, una instancia de reproducción social” (2001:21).

Educación compensatoria, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿para quién?

Creemos que hacer una referencia expresa a la contextualización histórico-social, la realidad económica y los planes futuros de mercantilización de la escuela, era una premisa básica y necesaria para enfocar en su justa medida la aparición, justificación y desarrollo de los programas de educación compensatoria. Pero, y para no olvidar que debemos tender a otro tipo de educación al

margen de la que nos van imponiendo, también vemos imprescindible mostrar los deseos y luchas de movimientos alternativos. Así, en consonancia con lo manifestado por la Coordinadora de Asociaciones de padres y madres del alumnado de la Comunidad de Madrid, pensamos que “la escuela del siglo XXI debe tener como principal objetivo formar ciudadanos libres, responsables, críticos y solidarios para la convivencia en una sociedad democrática y plural, donde la interculturalidad característica de nuestra Comunidad constituya un elemento enriquecedor y de encuentro entre los distintos pueblos que la habitan”. La educación compensatoria recogida por la legislación como tal nació en el marco de la LOGSE (1990) y comenzó a desarrollarse en nuestra región en el año 97 (tras un Real Decreto en el 96)³. La creciente situación de desigualdades sociales, con una población cada vez más plural, culturalmente hablando, cuyos sectores más desfavorecidos sufrían condiciones de marginación debido a la precariedad laboral, paro, falta de medios económicos, infraviviendas y todos los problemas de relación motivados por idiomas y costumbres diferentes, obligaron a crear una vía o herramienta de integración destinada al alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Escuela Pública. De este modo se intentaban

3. Real Decreto 299/1996. Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación; Orden 2316/1999, de 15 de Octubre, del Consejero de Educación, por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de Compensación Educativa; Plan Regional de Compensación Educativa para la Comunidad de Madrid, aprobado por la Asamblea de Madrid en Noviembre del 2000.

paliar en alguna medida las desigualdades con las que partían estos niños y niñas en los centros escolares con el fin de lograr su plena “normalización” y adaptación al sistema educativo.

Es decir, su función era teóricamente preventiva –si consideramos que ponía su mirada en el futuro–, pues la intención era, por un lado, conseguir que la mayoría del potencial alumnado destinatario terminara ajustándose en conocimientos, capacidades y hábitos de comportamiento al patrón exigido y valorado por las escuelas; y por otro, evitar que este mismo alumnado pasara a engrosar las cifras de fracaso escolar. Decimos teóricamente, porque en muchos casos hubo que improvisar medidas adecuadas que se adaptaran a condiciones extremas de exclusión social, por lo que, en la práctica constituyó más bien una vía reactiva ante situaciones que desbordaban el funcionamiento de las escuelas. Además, son los centros más escasos en medios los que suelen acoger a un mayor número de alumnado considerado tradicionalmente como “de riesgo”.

Pero las cosas no ocurren de repente. Al principio se trataba básicamente de etnias gitanas (años 80), que siempre han arrastrado un lastre de marginalidad derivada del conflicto entre costumbres y formas de vida muy diferentes a las de nuestras sociedades. En un segundo momento (años 90), fue añadiéndose población de origen magrebí, y posteriormente el mosaico se

amplió con latinoamericanos, europeos del Este y chinos. El proceso de incorporación de la población inmigrante se ha venido dando de forma paulatina y continuada.

Las ideas preconcebidas sobre unos y otros facilitaron la adaptación en algunos casos y no en otros; lo que quedaba claro era la incapacidad del sistema educativo para afrontar la nueva composición social que venía produciéndose. Con un sistema educativo obsoleto y una visión escasisima sobre la educación en valores que debía promoverse, hacía falta un vehículo específico de carácter compensador. En este punto comenzó el debate socioeducativo en torno a cómo debía ser la educación en su conjunto para que tuviera en cuenta tanto la diferencia cultural como la desigualdad social (que afectaba y afecta también a cerca de un 20% de familias españolas). Por eso se empezó a hablar de educación intercultural frente a educación compensatoria.

“Ambas perspectivas, compensadora e intercultural, diferentes en las necesidades a que responden, en los principios que las sustentan, en sus fines y destinatarios, deben ser complementarias en el proceso educativo: no hay que prescindir de ninguna de ellas, sino, muy al contrario, reclamar de las Administraciones Educativas su desarrollo y dotación presupuestaria. Porque, en ocasiones, asistimos a una peligrosa ceremonia de confusión: la educación compensatoria no es “políticamente

correcta" y debe ser sustituida por la educación intercultural, que claramente aporta un nivel más alto en la integración de minorías y responde a una línea de pensamiento social-pedagógico más progresista y, desde luego, más moderna. Consecuencia inmediata: todo lo que tenga que ver con integración de minorías se califica de intercultural, aunque sean "aulas de acogida" para enseñar la lengua vehicular del proceso educativo al alumnado inmigrante que la desconoce (segregadas, pero, eso sí, sólo hasta que se garantice su incorporación a los centros de forma "normalizada"), o programas de mantenimiento de lengua y cultura en los que sólo participan los grupos minoritarios, sin incardinación real en la organización de los centros; en cualquier caso, acciones que poco posibilitan la interacción entre el alumnado y el desarrollo de procesos de "aculturación libre y recíproca" (Carbonell, 1995:83). Consecuencia más peligrosa: se reducen o se suprimen líneas presupuestarias de educación compensatoria, pero no son sustituidas por líneas presupuestarias de educación intercultural, porque, puesto que su tratamiento curricular debe ser transversal, no es necesario más que incluir la interculturalidad en los planes de formación de profesorado o en los presupuestos destinados a apoyar la elaboración de materiales, sin necesidad de incrementar las dotaciones destinadas a estos fines" (Olivares).

La legislación dio forma legal a los mecanismos de actuación permitidos, de forma

que se estructuraron modalidades para trabajar la compensación educativa de forma interna (dentro del propio funcionamiento de los centros, con profesorado específico de compensatoria y adaptaciones curriculares) y de forma externa (en horario no lectivo y abriendo el abanico de profesionales a asociaciones y corporaciones locales cuyos programas formarían parte de la Programación Anual de Educación Compensatoria de los colegios e institutos, previa aprobación del Consejo Escolar).

En el año 2000, el Plan Regional de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid, que mencionaba los últimos datos elaborados por la Dirección General de Promoción Educativa relativos a alumnado gitano -7932-, alumnado inmigrante -25049- y alumnado con necesidades de compensación educativa -8093-, fijó las últimas líneas de actuación que debían mantenerse hasta el año 2005, cada una con sus objetivos bien definidos para una mejor evaluación (continuada a lo largo de cada curso y de carácter final con los resultados obtenidos) del Plan. Estas líneas se concretaron en:

1. Escolarización.
2. Actuaciones en centros sostenidos con fondos públicos.
3. Actuaciones complementarias.
4. Desarrollo de la Educación Intercultural.
5. Colaboración interinstitucional y participación social.

Nuestra forma asociativa nos permitió trabajar ajustándonos al punto tercero, como una actuación complementaria extraescolar que se ofrecía desde los centros, con el objetivo de "garantizar el enriquecimiento de la oferta educativa ayudando a integrar socialmente al alumnado de sectores sociales desfavorecidos mediante aulas de estudio asistido, aulas abiertas deportivas, aulas abiertas de biblioteca, aulas abiertas de informática, etc; desarrollando actividades de ocio y tiempo libre, potenciando las que se realicen fuera del entorno de referencia del alumnado; estableciendo una Red de Centros de Día Infanto-Juveniles, orientados a apoyar el desarrollo integral de la infancia y adolescencia, a través del uso del tiempo libre desde una perspectiva comunitaria; o finalmente mediante acciones de apoyo y formación de padres y madres", siempre según el Plan Regional.

Compensatoria en la práctica

Una vez posibilitado el marco de actuación, la realidad mostró dificultades que excedían las posibilidades reales de funcionamiento.

- El Ministerio de Educación, Ciencia y –ahora– Deporte fue acotando la libertad de actuación de las asociaciones de manera progresiva utilizando para ello todos los medios a su alcance:
 - *legislación*: órdenes y planes que limitaban las posibilidades reales de los proyectos asociativos cada curso un poco más.
 - *tipo y modalidades de actuación*: más restringidas en sus ámbitos de desarrollo, horarios, etc.
 - *subvenciones*: que fueron bajando desde los inicios hasta ahora, con partidas cada vez más exiguas.
 - *publicación de las órdenes para cada año lectivo*: que variaron de mes sucesivamente en cada curso y cuya publicación en el Boletín Oficial dejó de comunicarse previamente por escrito a las asociaciones un buen año, con lo cual, inevitablemente hubo plazos sorpresivos que consiguieron acabar con la continuación de bastantes proyectos sin que se pudiera hacer nada, etc.
- Los Ayuntamientos y administraciones locales, oferentes también de actividades de compensación educativa municipal, acotaron el perfil de dichas actividades hasta promover un modelo que tenía muy poco de alternativo y mucho de clase al uso en metodología y contenidos. Además, los alumnos tenían que pagar (aunque pequeñas cantidades) para recibirlos. Consecuencia: en los centros que coincidían las actividades de las administraciones locales por un lado y las de asociaciones por otro, fue difícil compaginar los horarios extraescolares de ambas, produciéndose además una especie de "saturación" en la oferta extraescolar y un desconcierto en

el alumnado –por el tipo diferente de actividades– y en los padres y madres –por el nombre global de “compensatoria” para las dos vías. Dado el gran nivel de separación entre una y otra, los propios padres y madres optaron, en distinta medida, por las tres posibilidades al alcance: una mayoría de familias con situación económica más holgada inscribieron a sus hijos en la de carácter más tradicional y académico (las de la Administración local); otra, pero con situación más desfavorecida, lo hicieron en las de asociaciones, que eran gratuitas; y finalmente, aquellos padres y madres con problemas de tiempo para la dedicación a sus hijos, lo hicieron en ambas.

- La incorporación de asociaciones locales –verdadero sentido de una actuación corporativa alternativa– al desarrollo de los programas de compensatoria se vio una y mil veces obstaculizada por distintos tipos de contratiempos burocráticos –múltiples reuniones para presentar el proyecto, informes interminables de valoración, coordinación...–. La visión concedora de la realidad de los barrios que podían aportar los grupos pequeños locales se vio seriamente perjudicada en favor de un funcionamiento más empresarial, que potenciaba la contratación precaria de monitores provenientes de sitios diferentes y por tanto, desconocedores de los problemas que afectaban a la población infantil y juvenil. La consecuencia más directa recaía

en las propuestas pedagógicas, alejadas con frecuencia de los verdaderos fines que debían trabajarse.

- Las subvenciones destinadas a los proyectos para asociaciones, que comenzaron entregándose de una vez para justificarlas al finalizar cada curso, variaron la forma de entrega de manera que se pagaba en tres plazos previo trabajo realizado, y alejándose de estos mucho tiempo. Es decir, había que empezar a desarrollar el proyecto sin el dinero destinado a ello y se recibía mucho después de justificados los gastos. Las posibilidades para los grupos pequeños, como decíamos, se redujeron enormemente, pues ni siquiera la solicitud previa de pago –que se podía hacer, aunque con innumerables papeles y documentos que avalasen la situación precaria de una asociación– facilitaba las cosas. Consecuencias: los grupos más grandes, con más medios, acaparaban cada vez más proyectos y subvenciones; y también se producían retrasos en el comienzo de las actividades en los centros.
- Las subvenciones destinadas a los propios centros para paliar carencias de material educativo e incluso de monitores de apoyo, se derivaban en ocasiones a la compra de material no tan necesario para la realización de la educación compensatoria –como mobiliario, por ejemplo–.
- Los propios equipos directivos de los centros no siempre se mostraron de

acuerdo con la continuación de este tipo de programas, que, a la larga, daban más quebraderos de cabeza que soluciones prácticas.

Naturalmente, también hubo experiencias gratificantes a lo largo del proceso de puesta en marcha y desarrollo de los proyectos. La colaboración de personas y grupos afines, desde el propio equipo directivo a las AMPA's –Asociación de Madres y Padres del Alumnado–, los propios alumnos y alumnas, etc, en nuestro caso propiciaron un uso del espacio con muchas posibilidades (uso de biblioteca, sala de audiovisuales, baños, patios...) y una comunicación muy fluida que facilitó la continuación ininterrumpida del proyecto durante siete años en un colegio público de educación primaria.

La base del proyecto se nutría de una propuesta de actividades y dinámicas motivadoras, talleres experimentales y juegos cooperativos que buscaban dotar de contenidos el ocio y tiempo libre de los chavales a través de metodologías activas y participativas que favorecieran un pensamiento crítico y unas actitudes respetuosas con el medio y con los demás. Desde cuatro ámbitos bien definidos de la educación no formal –educación intercultural, educación para la paz y resolución de conflictos, educación ambiental y coeducación– dimos forma a un programa que no dejó de evolucionar desde sus inicios y que intentaba articular y canalizar las necesidades de los

chicos y chicas desde posturas empáticas y dialogantes.

Lo que en un principio comenzó dirigiéndose a alumnado específico –con problemas de fracaso escolar, de idioma y de marginalidad– en horario escolar –practicando una discriminación positiva para atender a las necesidades concretas de cada chaval– y con muy buenos resultados, terminó ajustándose a la normativa administrativa, dirigiéndose a todo tipo de alumnado interesado, y en horario extraescolar. Con los cambios oportunos tratamos de mantener los ejes del proyecto base y sobrevivimos a las adaptaciones que nos obligaban a respetar. El alumnado que se mantuvo desde sus inicios (y que fue muy elevado en número), con el que comenzamos a trabajar a edades tempranas (primer ciclo de Primaria) desarrolló de forma más relevante sus capacidades creativas y relacionales, hecho de lo más positivo en nuestras evaluaciones al respecto. Para retener su atención y ofrecer la nuestra de forma más individualizada, tuvimos que dividir al alumnado en grupos de edades similares, aunque manteniendo, eso sí, la diversidad cultural para favorecer la cohesión del grupo superando las diferencias tanto culturales como económicas y sociales. Los conflictos, inevitables, eran abordados desde el diálogo y la comprensión de la causa del problema para facilitar que ellos mismos llegaran a dar con una solución que fuera lo más consensuada posible. Como herramienta potenciadora de confianza

utilizábamos juegos cooperativos de distintos tipos que proporcionaban distensión de una manera lúdica y natural. Por otro lado, trabajamos también desde una perspectiva de género intentando favorecer el trato igualitario entre los niños y las niñas, siempre y cuando se mantuviera la visión crítica con las actitudes machistas que la T.V, la familia y a veces la escuela que ellos y ellas mismas viven y sufren. Y por último, y no por ello menos importante, incluimos actividades que fomentarán una conciencia de respeto y cuidado del medio ambiente.

Formas de intervención más allá del currículum

Como mencionábamos anteriormente, la realidad del barrio propiciaba que los conflictos se sucedieran de forma habitual, tanto en el centro escolar, como fuera de él. Estamos hablando de una zona limitrofe con Madrid y con Getafe –una especie de tierra de nadie conocida como El Ventrero–, en la que confluían familias inmigrantes de distintas procedencias, familias gitanas y familias con situaciones de pobreza en general muy acuciantes. Las chabolas, casas bajas e infraviviendas que no han dejado de crecer, terminaron juntándose con el barrio de Perales del Río –formado por chalets adosados que también han ido creciendo en sucesivas urbanizaciones–, siendo el colegio público el receptor de la mayoría de los niños y niñas procedentes de ambos barrios.

La mayoría de los miembros de nuestro colectivo eran vecinos del barrio, y por tanto, conocedores desde la infancia de las condiciones de marginalidad y de convivencia del lugar. Es por ello que pensamos, no en variatas mágicas que solucionen de un plumazo los problemas, sino en alternativas reales que pasen por variar la perspectiva del cristal con que se miran las cosas. Y esto requiere tiempo, dedicación y un acercamiento a la problemática con fines constructivos. Este acercamiento es una de las labores que las asociaciones locales, conocedoras de su realidad cercana, pueden acometer para reforzar el lado humano de su trabajo y potenciar soluciones acordes con ella.

Además, el conocimiento de lo local se extiende no sólo al ámbito escolar, sino al vecinal y asociativo, por lo que resulta más fácil establecer lazos comunes con otras gentes y grupos del entorno, de forma que, cuando ocurren situaciones conflictivas, se puede dar la cooperación entre todos para resolverlas de la mejor forma posible. Esto significa trascender lo meramente institucional y el desarrollo del proyecto como tal dentro del edificio de la escuela, para llegar al contacto humano y a relacionarse con las personas interesadas en la calle, el barrio, el centro cívico o la casa. La educación compensatoria así entendida refleja un interés más allá de los papeles y los informes y demuestra el poder de la confianza y la solidaridad como una forma totalmente enriquecedora de intervención que traspasa el currículum.

Nuestro colectivo vivió una situación escafofrante y a la vez esperanzadora en el año 99, a raíz de un caso de tutela automática asumida por la Comunidad de Madrid. La riqueza de detalles es crucial para entender los mecanismos del aparato burocrático y la respuesta popular: En agosto de ese año, la GRUME (Cuerpo de la Policía Nacional especializado en el control y vigilancia de la infancia) entraba por la fuerza en uno de los domicilios de El Ventorro, llevándose a seis de los ocho hijos de una de las familias, para trasladarlos a un centro de primera acogida de la Comunidad de Madrid. Entre la brutalidad que desplegó la policía en esta actuación, el mayor de los hermanos, de 17 años de edad, fue esposado y devuelto a su hogar dos días después, quedando los otros cinco internados allí. El Colegio de Abogados asignó una abogada de oficio a la familia que se inhibió del caso, afirmando que era criminalista y que la ley la amparaba. La madre tuvo que acudir a uno privado que, cuando quiso presentar el recurso por la retirada de tutela, ya lo hacía fuera de plazo (¡en casos de retirada de tutela sólo hay tres días para presentar el recurso!). Nadie del Colegio de Abogados informó a la madre de que, al inhibirse la abogada de oficio que le había sido asignada, se producía un caso de clara indefensión y tenía derecho a que otro abogado de oficio asumiera su caso.

En septiembre la madre de los niños se puso en contacto con nosotros porque necesitaba ayuda, y nos conocía del barrio,

y del trabajo de compensatoria que realizábamos en el cole con sus hijos. A partir de entonces empezamos a desarrollar una acción en el barrio, encaminada a generar un movimiento de apoyo y solidaridad con la situación de esta familia y a tratar de reconstruir el proceso que había seguido la Comunidad de Madrid a la hora de tomar esta medida, con la intención de desmontarlo. Nuestro objetivo prioritario era sacar a los niños del centro de acogida porque, paradójicamente ahora sí estaban en una situación de inseguridad y riesgo, alejados de su entorno, de su familia y recibiendo malos tratos por parte de sus cuidadores.

El proceso se había iniciado más o menos dos años antes, cuando la madre acudió a los servicios sociales de Villaverde Alto (perteneciente a Madrid) para solicitar el IMI (Ingreso Mínimo de Integración) ante la difícil situación económica en que se encontraba. Le fue asignada esta ayuda, pero a cambio, abrió una puerta a la intromisión de los servicios sociales en su vida que, en la mayoría de los casos, ya no vuelve a cerrarse. Le impusieron la realización de inútiles cursos, buscar trabajos en el Segunda Mano delante de algún asistente, (¡a una madre que tiene que sacar adelante a ocho hijos!), presentarse periódicamente en los Servicios Sociales con todos ellos y "colaborar". Cuando la mujer empezó a impedir el paso a su hogar a la asistente y se negó a seguir con los cursos, cuando se vio forzada a rechazar el IMI, se

inició un expediente que terminaría en la retirada de tutela.

El Equipo-10, un grupo de técnicos privados contratados por la Comunidad de Madrid que investigan la vida de la gente en los propios barrios y centros escolares, consigue un informe en el colegio de los niños. Con la argucia de que "están para ayudar y proporcionar apoyo profesional", hacen que el tutor de la hija, rellene uno de sus cuestionarios (alguna de las preguntas que se hacen en él están denunciadas por inconstitucionales), que pasa a engordar el expediente. La asistente social del EOEP (Equipo de Orientación Educativa y Pedagógica), también redacta un informe. El expediente ya está completo. Los escasos datos que aportan estos informes son suficientes para que la Comisión de Tutela correspondiente establezca la llamada tutela automática de la Comunidad de Madrid y los niños sean separados de su familia, de sus compañeros y amigos y de la única forma de vida que han conocido hasta ese momento. Paradójicamente, no escuchan a la familia, a los hijos, a sus vecinos, profesoras, a las asociaciones del barrio que les conocen. No se preocupan de sus necesidades reales y las posibles soluciones. Pero se llevan a cinco niños que van a justificar la enorme maquinaria burocrática y económica del IMAIN. Finalmente pudimos conocer las tres razones en las que se basaron para retirar la tutela, todas cuestionables y, en cualquier caso, demasiado endebles para justificar una medida tan extrema:

- Mutismo selectivo de la hija (no habla en el colegio) y la madre "se niega a que sea adecuadamente tratada (internada)". El mutismo selectivo es un problema psicológico que debe tratar un psicólogo y no un logopeda, como pretendía el EOEP. La actitud de la madre es, desde este punto de vista, comprensible. Pero además, ¿el hecho de internar a esta niña soluciona su problema de mutismo?, ¿por qué se llevan también a sus cinco hermanos?
- Desescolarización de uno de los hijos, de quince años de edad. Desde que empezó la secundaria tenía que trasladarse a unos 8 km. de su casa para recibir una educación que no cubre sus necesidades y carencias. Frente a esto, él estaba creando su propio proceso de formación con otros colegas y gente del barrio mediante un huerto de ocio en la ribera del Río Manzanares y antes de su "detención" preparaban un taller de huerto en el colegio al que había acudido hasta entonces. Al margen de la escolarización obligatoria hasta los 16, ¿qué soluciona el internamiento, por qué se llevan al resto?
- Rechazo que la madre hace de las ayudas sociales y que justifican por el rechazo del IMI. Pero, ¿por qué acceder a una "ayuda" se convierte en un control para el que no hay vuelta atrás?

Como ya dijimos antes, además de ir desmontando el proceso que había llevado a la Comunidad a la retirada de la tutela, se

inicia en el barrio un movimiento de apoyo y solidaridad con la familia. Creamos una plataforma en la que están la madre y el padre de los niños, una representación del colegio, de las AMPA's, del movimiento vecinal, y de otras personas a nivel individual. Con el objetivo común de sacar a los niños del centro de acogida. Nos enfrentamos a vencer el morbo de algunas personas que acudieron con actitud de continua sospecha. Otros querían conocer detalles privados de la familia, y aprovechándose de sus amistades en el Ayuntamiento, investigaron no sólo qué había pasado, sino también quiénes éramos las personas que estábamos en el grupo. Con esta información "veraz" que transmitía el personal ligado a los Servicios Sociales, corrieron rumores de que "la familia no era trigo limpio", "en esas chabolas había que entrar con chaleco antibalas"... afirmaban que la solución estaba en poner la defensa de los niños en manos de las mismas estructuras y personas que habían actuado contra ellos. Tras unos duros enfrentamientos y viendo el rechazo manifiesto que sufrían por nuestra parte acabaron marchándose, no sin antes intentar sembrar la duda, anunciando públicamente en una asamblea que se iban porque no éramos "neutrales" y que ellos no contaban con información suficiente como para saber si los niños estaban mejor en su casa que en el Centro de Acogida.

A pesar de todo, a esa primera asamblea acudieron más de cien personas que apuntaron

sus datos en una lista para colaborar en lo que fuera necesario. Este procedimiento rompe con el esquema que normalmente se encuentra el IMAIN, habituado a actuar con una impunidad absoluta en estos casos. En ella se presentan también alguien de la Delegación de Educación municipal y un psicólogo de un Centro de Atención a la Infancia del IMAIN (el primero con la intención de culpabilizar a la familia y el segundo para explicar las "bondades" con que actúa el IMAIN en estos casos). La asamblea es una demostración de fuerza y empeño por acabar con la injusticia cometida y por denunciar cómo se ha construido este proceso. La reacción de la Comisión de Tutela, que hasta entonces no había tenido en cuenta la opinión de la familia ni de otros agentes sociales al margen de sus técnicos, cita al padre y la madre para que firmen un documento reconociendo los motivos que les habían llevado a la retirada de tutela por procedimiento administrativo, protegiendo así sus actos de cara al proceso judicial en marcha. En el mejor de los casos la familia no recibía la tutela, sino la guardia y custodia. Es decir, la Comunidad se reservaba todos los derechos sobre los niños, manteniendo su capacidad para decidir sobre sus vidas y cedía al padre y madre sólo los deberes.

La Coordinadora de Barrios, habituados a trabajar en casos similares, nos avisó de la naturaleza de estas artimañas, y la madre y el padre se negaron a firmar el documento inculpatorio. La reunión del día siguiente

con una representación de la asamblea popular de apoyo a la familia transcurrió sin grandes novedades. La vocal comisionada de zona, integrante de la comisión de tutela que había tomado tal decisión, reconoció que la medida podía haber sido desmedida. Era el primer paso de lo que sucedería después. Dos días más tarde, sin previo aviso ni notificación alguna, llamaron a la madre desde el Centro de Acogida para que fuera a recoger a sus hijos⁴.

A modo de conclusión

Pensamos que un programa de atención a la diversidad como el proyecto de compensatoria que llevábamos a cabo, debía necesariamente pasar por ciertas fases de actuación. El hecho de comenzar practicando una discriminación positiva –cosa que la consejería criticó– resultó de vital importancia para que la integración pretendida fuera un objetivo factible. Debería sin embargo haberse potenciado desde la administración un trabajo a varias bandas para incidir paralelamente en grupos desfavorecidos y en la totalidad de las aulas. El propio programa del centro imposibilitaba una coordinación práctica con el profesorado titular de compensatoria, que habría sido útil y complementario en la elaboración de actividades más ajustadas al perfil de los alumnos. Y por último, la educación

intercultural debería formar parte del currículo de los centros sin desdeñar el trabajo que la compensación educativa puede abordar para que la integración sea real. También habría que tener en cuenta al profesorado de apoyo y de idiomas, que deberían tener una presencia continuada en las escuelas para facilitar el aprendizaje del idioma sin dejar de trabajar los otros aspectos de la educación. Sin embargo, parece que la política educativa que se pretende instaurar no va a tener en cuenta la atención a la diversidad y a la diferencia, por lo que, visto desde esta perspectiva, la educación compensatoria representa más un parche que una solución a largo plazo. Las dificultades de adaptación del alumnado procedente de sectores más desfavorecidos y/o marginados aumentarán si se dejan de lado, por lo que aumentará la segregación de forma alarmante.

Por otro lado, resulta revelador el uso que se hace de los Presupuestos Generales del Estado, destinando cantidades exorbitantes a partidas que para nada podrían ser consideradas como de utilidad social, como el Gasto Militar, que para el 2004 podría llegar a los 18.000 millones de euros⁵, mientras que el de Educación no llega a los 2.272 millones de euros según los datos aparecidos en la propuesta de P.G.E. de 2004. Este escalofriante dato no es más que otra vuelta de tuerca en

4. Extraído del artículo "La pobreza criminalizada", elaborado por el Colectivo Educativo APACHAS, (1999) y publicado en revista *Rescoldos* y en *Campo Abierto*, pp. 42-44.

5. "La OTAN después de Praga. Otro impulso al Gasto Militar", de *José Toribio Barba*, extraído de <http://www.lacasadelpaz.org/noticias/marzo2003/marcharota/gm03.pdf>, (2003).

la desprotección educativa y social a la que nos enfrentamos, y queda recogida para obligar a una reflexión realista, con datos reales, para que quede constancia de ello.

Aún así, y abundando en las posibilidades que la cohesión del tejido asociativo ofrece

ante barbaridades del tamaño y calado que presenciamos en nuestros días, insistimos en la necesidad de aunar esfuerzos que vayan encaminados hacia la lucha por una educación justa, igualitaria, intercultural, compensadora, positiva, creativa, participativa, crítica, realista...

Bibliografía

- ACUÑA, S y VV.AA. (1995), "Coeducación y tiempo libre", Ed. Popular. Madrid.
- AGANZO, A. (2003), "La educación planetaria", Área de Economía social, Cáritas española.
- CARBONELL I PARIS, F. (1995), "Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación", Madrid, MEC, CIDE.
- COLECTIVO AMANI. (1994), "Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos", Ed. Popular, Madrid.
- DOMINGUEZ, J. (2002), "Las bases de la Ley de Calidad de la Educación". Movimiento de Renovación Pedagógica Escuela Abierta, de Getafe, Madrid, abril 2002, p. 2.
- ESPINOSA, A y VV.AA. (1995), "Iguales, pero diferentes. Un modelo de integración en el tiempo libre", Ed. Popular, Madrid.
- ESCUDERO, J.M. (2002), "La educación compensatoria y la organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad en los centros?", Universidad de Murcia.
- FREIRE, P. (1970), "Pedagogía del oprimido", Siglo XXI de España editores S.A., Madrid.
- GARCÍA, M.LL Y EIZAGUIRRE, P. (2003), "Educación, religión y sexismo", Asociación Cultural Teatro Intrépido, pp. 1-2.
- HARRIS, R. (1986), "Prefacio". En AA.VV "Didácticas sobre cuestiones universales de hoy", Barcelona, Teide.
- HIRT, N. (2002), "Los tres ejes de la mercantilización escolar", Ed. Cuadernos del CAUM, Madrid.
- JARES, X. (1999), "Educación y Derechos Humanos. Estrategias didácticas y organizativas", Ed. Popular, Madrid.
- LLORENTE, M.A., "La atención a la diversidad en el aula de secundaria, Reflexiones y propuestas", Movimiento de Renovación Pedagógica P. Valencia.
- MARTÍN, J. (1990), "Desde nuestra escuela PAIDEIA", Colectivo Paideia, Ediciones Madre Tierra, Madrid.
- OLIVARES, M.R., "¿Es necesaria la educación compensatoria hoy?", en <http://www.pangea.org/aecgit/boletines>

Resumen

“La realidad multicultural que vivimos choca de frente con las exigencias uniformadoras que la política de mercado impone día a día. Con esta premisa y más que nunca se hace necesario trabajar por la implantación de programas duraderos en las escuelas públicas que favorezcan una integración real de todos aquellos alumnos y alumnas con problemas de marginación social. Nuestra experiencia habla en favor de proyectos que trabajen la compensación educativa, pero la realidad y la nueva ley de calidad (LODE) están acabando con ellos.”

Palabras clave: multicultural, compensación educativa, integración, marginación social.

Abstract

“The multicultural reality we are living nowadays clashes with the standardized requirements which the market policy imposes day by day. In view of this premise, it is more than ever necessary to work for the establishment, in public schools, of durable programs which help real integration of those male and female students (in English I believe it is not necessary to insist on the distinction of gender: it would be the same for those students) who have problems of social marginalization. Our experience speaks for projects working educational compensation, but reality and the new “quality law” [Ley de calidad, LODE] is finishing with it”.

Keywords: multicultural, educational compensation, integration, social marginalization.

Diana Fuentes Iriépar

Presidenta del Colectivo Educativo APACHAS

apachas@telefonica.net