

XXI

Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación

GLOBALIZACIÓN, INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN

Granada, 18 – 20 de noviembre de 2002

ADDENDA **Tercera Ponencia**

Este documento está sujeto a los derechos de la propiedad intelectual. Su reproducción y difusión quedan limitadas al análisis y discusión en el marco del XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Cualquier otro uso o referencia de este trabajo requiere la autorización expresa del autor o los autores.

NUEVOS RETOS EN LA EDUCACIÓN CON INMIGRANTES

Felix Etxeberria

Euskal Herriko Unibertsitatea

La política europea en 12 líneas: de la educación con inmigrantes a la educación intercultural

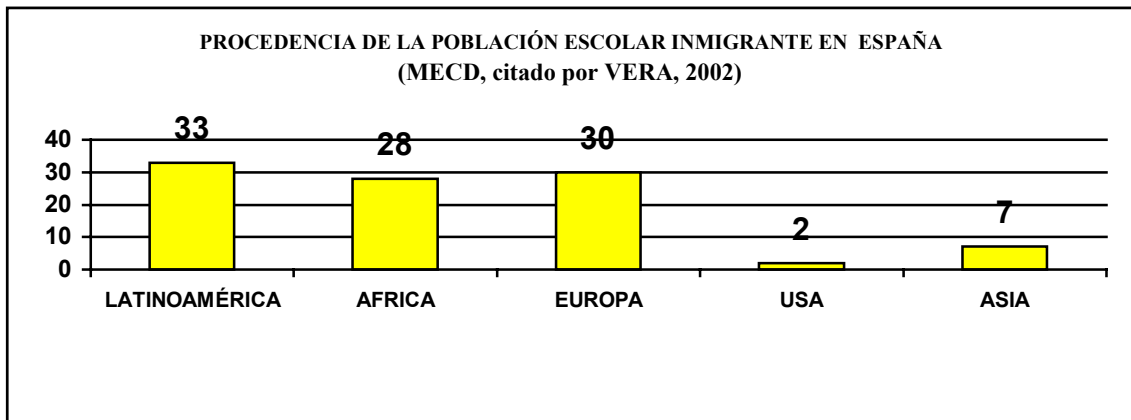
La trayectoria seguida en esta materia ha sido clara desde la Directiva de la Comisión Europea de 1977/486, según la cual los estados miembros se obligaban a facilitar la enseñanza de la lengua de acogida y la lengua de origen a los hijos de inmigrantes. Sin embargo, la aplicación de esta Directiva ha sido un fracaso (Etxeberria, 1999) y tras diversas revisiones periódicas, en 1989 y 1995, la CE ha optado por dejar de perseguir a los socios comunitarios –que no cumplían lo establecido- y cambiar de perspectiva. En 1997, el Dictamen del Comité de las Regiones sobre Educación Intercultural ya no habla únicamente de educación “con hijos de inmigrantes” sino de “educación intercultural”, con el fin de formar a los jóvenes en los valores de la convivencia, la democracia y el respeto. Al mismo tiempo, se facilitan los instrumentos para llevar a cabo experiencias piloto de educación intercultural a través de la Acción 2 COMENIUS, del programa SÓCRATES

¿Quiénes son los inmigrantes?

Es habitual recurrir a los estereotipos cuando queremos reflejar la imagen de los inmigrantes, o de los hijos de inmigrantes. Generalmente se les asocia con personas de bajo nivel socioeconómico y educativo, desconocedores del idioma del país de acogida, y portadores de extrañas y amenazantes religiones y culturas. La realidad es mucho más diversa que todo eso (Etxeberria, F. 2002). Haciendo una revisión estadística de los alumnos extranjeros, siempre en aumento, escolarizados en España podemos establecer una primera aproximación sobre cuáles son los principales grupos de alumnos inmigrantes.

XXI SITE – Globalización, inmigración y educación

GRAFICO 1



Fuente: Vera, J. y cols. (2002). Elaboración propia.

A la luz de estos datos, latinoamericanos, magrebíes, europeos, asiáticos, y centro-este europeos son los principales colectivos extranjeros que existen en nuestras escuelas. Su evolución a lo largo de los últimos años nos muestra que los africanos, principalmente de Marruecos, y latinoamericanos son los grupos que más se incrementan con el paso del tiempo, mientras que el resto de los colectivos se mantiene en unos niveles más estables.

Diversidad en la diversidad

En primer lugar, debemos señalar que con esta primera aproximación no se agota la visión sobre los alumnos extranjeros en nuestras escuelas. Entre los inmigrantes hallamos grupos que tienen una lengua y cultura similar a la española (hispanos), otros que se aproximan lingüísticamente (portugués y brasileño), quienes tienen una lengua muy distinta aunque participan del patrimonio cultural europeo (franceses, alemanes, ingleses... e incluso norteamericanos), los que pertenecen a culturas muy distantes de la nuestra (asiáticos) y aquellos que tienen cierta proximidad cultural y mucha lejanía lingüística (europeos del centro y este)

También hemos de subrayar que el hecho de pertenecer a uno de estos colectivos, como el magrebí, no quiere decir que sea una población homogénea y uniforme, ya que dentro de este colectivo hallamos a gentes de diverso origen lingüístico, en unos casos el bereber y en otros el árabe..

XXI SITE – Globalización, inmigración y educación

Además, las familias y los alumnos extranjeros difieren entre sí y dentro de cada grupo por el tipo de actitud que tienen frente a la cultura de origen propia y la cultura del país de acogida, o de llegada. Hay familias que quieren conservar y cultivar su lengua y cultura de origen, otras que son indiferentes y no faltan quienes son contrarias a esa idea. Igualmente, hay distintas actitudes respecto a la lengua y cultura del país de acogida; frente a quienes quieren asimilarse rápidamente y no distinguirse de la comunidad mayoritaria están quienes ven con mucha reticencia las ventajas de abrazar la nueva cultura y prefieren conservar sus señas de identidad.

En último lugar, no podemos olvidar que, al igual que sería inadmisibles la catalogación generalizada de los alumnos como catalanes, vascos o andaluces, los niños y niñas extranjeros o de origen extranjero tienen las mismas diferencias y el mismo grado de diversidad que los grupos autóctonos. Por tanto, dentro de cada grupo de extranjeros encontraremos gente diversa en cuanto al bagaje cultural y lingüístico, las actitudes respecto a las culturas, el nivel socioeconómico, y la diversidad que como cualquier grupo humano tiene en su interior.

Nuevos retos educativos con hijos de inmigrantes

Si tenemos en cuenta los aspectos socioeconómicos y culturales de los colectivos extranjeros podemos plantear diferentes tipos de situaciones y desafíos ante la educación. El orden de menor a mayor dificultad respecto a las perspectivas educativas es el siguiente:

- 1.-Hispanos de nivel socioeconómico alto
- 2.-Otras lenguas y origen socioeconómico alto (inglés, francés, ...)
- 3.-Hispanos de origen socioeconómico bajo
- 4.-Otras lenguas y origen socioeconómico bajo (Magreb, Portugal, Rumanía, ..)

XXI SITE – Globalización, inmigración y educación

TABLA 1

TIPOS DE SITUACIONES DE LOS GRUPOS INMIGRANTES Y DESAFIOS EDUCATIVOS		
NIVEL SOCIOECONÓMICO	LENGUA DE LOS INMIGRANTES	
	LATINA PAÍSES DE ORIGEN HISPANO	OTRAS LENGUAS
ALTO	Grupos de origen latinoamericano, con un buen nivel económico, que no van a tener problemas de adaptación al centro.	Inmigrantes de Europa o USA con buen nivel económico
MEDIO BAJO	Hispanos inmigrantes con bajo nivel socioeconómico.	Grupos de origen lingüístico diverso, y con poco prestigio, como el árabe, chino, portugués, rumano, etc.

Como es obvio, a la vista de esta tabla 1, los principales retos educativos se sitúan en las aulas en las que encontramos alumnos de origen socioeconómico medio-bajo y lenguas o culturas con poco prestigio en nuestra sociedad y lejanas a la lengua y cultura de la escuela. Si completamos el panorama con la presencia de otras religiones “enfrentadas” a la oficial obtendremos un cuadro complejo, que permite mucho enriquecimiento, pero que supone también dificultades crecientes.

¿Conflicto o armonía?

XXI SITE – Globalización, inmigración y educación

Ni las relaciones entre los diversos colectivos tienen porqué ser conflictivas, ni la convivencia entre inmigrantes y autóctonos siempre es armoniosa y consensuada. Hay multitud de factores que están interviniendo en la resultante final y entre ellos cabe destacar el papel que juegan las actitudes de uno y otro grupo, el inmigrante y el de acogida. Bourhis (1994; 1996), y otros autores (Berry, 1980; 1989) han elaborado un marco teórico en el cual recogen las diferentes posibilidades que se pueden dar en una sociedad en la que existe el fenómeno de la inmigración. En nuestro caso hemos adaptado el cuadro inferior con el fin de plantear las posibles resultantes. Tanto por parte del grupo inmigrante como del grupo de acogida las actitudes pueden variar desde el deseo de integración hasta el individualismo, pasando por la asimilación, segregación y exclusión, en el caso de la comunidad de acogida, o por la asimilación, separación y anomía en el grupo inmigrante.

Por lo tanto, la relación entre las dos comunidades depende de la actitud de cada una de ellas y no únicamente de los inmigrantes o de los autóctonos. Esto tiene una consecuencia importantísima en el mundo social y educativo, puesto que para una buena integración será necesaria la actuación socioeducativa en los dos colectivos.

Si analizamos, en la siguiente tabla 2, las posibles combinaciones entre las actitudes de uno y otro colectivo, podemos comprobar que las relaciones armoniosas resultantes son proporcionalmente menores que las que puedan ser conflictivas o problemáticas. Hemos sombreado de menor a mayor intensidad aquellas situaciones que indican una mayor dificultad en la convivencia entre la comunidad de acogida y la inmigrante.

TABLA 2

TIPOS DE MODELO DE CONVIVENCIA SEGÚN ESTRATEGIAS DE LA COMUNIDAD DE ACOGIDA Y LA COMUNIDAD INMIGRANTE					
COMUNIDAD DE ACOGIDA: VITALIDAD ALTA	COMUNIDAD INMIGRANTE: VITALIDAD MEDIA, BAJA				
	Integración	Asimilación	Separación	Anomía	Individualismo
Integración	Consensuado	Problemático	Conflictivo	Problemático	Problemático
Asimilación	Problemático	Consensuado	Conflictivo	Problemático	Problemático
Segregación	Conflictivo	Conflictivo	Conflictivo	Conflictivo	Conflictivo
Exclusión	Conflictivo	Conflictivo	Conflictivo	Conflictivo	Conflictivo
Individualismo	Problemático	Problemático	Problemático	Problemático	Consensuado

Adaptado de Bourhis y cols. (1996)

De las 25 posibles combinaciones que pueden surgir a partir de las actitudes de la comunidad inmigrante y la comunidad de acogida, casi la mitad (48 %) pueden resultar conflictivas, el 40 % puede ser problemático y únicamente un 12 % puede ser consensuado. Tres son, por tanto, las posibles situaciones mayoritarias de convivencia entre la comunidad de acogida y la inmigrante: consenso, problematicidad y conflicto. Si en la comunidad de acogida existen actitudes de segregación o exclusión, las consecuencias van a ser casi siempre conflictivas. Igualmente, si en la comunidad inmigrante hay tendencias hacia la separación o la anomía, los resultados van a ser también a menudo difíciles.

La comunidad de acogida ante latinos y magrebíes

XXI SITE – Globalización, inmigración y educación

A la luz de las anteriores coordenadas vamos a analizar los dos principales colectivos inmigrantes en España (latinos y magrebíes) y las diferencias que de cara a la integración escolar y social se pueden apreciar en los mismos.

Para empezar, existe un mayor rechazo hacia la comunidad inmigrante magrebí, hecho que se puede constatar en encuestas, investigaciones y barómetros sociológicos. Calvo Buezas (1990), -*“El racismo que viene”*-, ya recoge esta diferencia de actitudes hacia los inmigrantes por parte de los maestros y alumnos españoles. Así, el colectivo más rechazado por los profesores es el gitano, seguido del árabe y negro, mientras que los hispanoamericanos ocupan los últimos lugares. Por parte de los alumnos existe también una diferencia entre los dos colectivos, siendo el más rechazado el grupo árabe y negro.

Esta misma diferencia en la actitud de rechazo hacia los colectivos inmigrantes se puede apreciar en el estudio realizado por Perez-Diaz (2002), Aja y otros (2000), para quienes *“...cuando se pregunta por los atributos negativos que dificultarían su integración en España, se menciona para el caso de los latinoamericanos la delincuencia, para los polacos las diferencias culturales, para los de Africa negra la diferencia racial, y para los marroquíes todas esas dificultades (raza, cultura y delincuencia)”*.

Algo semejante observamos en el estudio llevado a cabo por Cuesta (2000), y en Catalunya por el SEREM (Enric Roca, 2002) y la encuesta realizada por el alumno Roca (Enric Roca, 2002, p. 30), trabajos en los que se analiza la actitud de los alumnos “de acogida” (“de rechazo”) hacia los alumnos pertenecientes a las comunidades latinoamericanas y magrebíes. El estudio del SEREM señala que *“un 67 % de los jóvenes afirman que no les gustaría acudir a locales donde hubiera marroquíes... y solo el 10 % en el caso de los sudamericanos”*. Por su parte, la encuesta del alumno Roca, de la que se han seleccionado cerca de 20 respuestas, muestra casi en su totalidad el rechazo específico hacia *“los moros”*, y en ningún caso aparece de modo diferenciado el caso de los sudamericanos.

Por lo tanto, podemos afirmar que las actitudes de la comunidad de acogida, en el caso de los magrebíes se mueven dentro de los cauces de la segregación y exclusión, mientras que en el caso de los latinoamericanos parece inclinarse por una mayor integración o asimilación. Si a ello le añadimos la influencia de las actitudes de las dos comunidades inmigrantes, en las que es más clara la tendencia a la integración o asimilación por parte de los latinos, debida probablemente a la afinidad con la lengua y

XXI SITE – Globalización, inmigración y educación

la cultura, podemos pronosticar que el modelo de convivencia con los latinos es más CONSENSUADO. Si, tal como parece, la comunidad magrebí tiene una mayor actitud de separación, la situación será casi siempre más inclinada hacia lo CONFLICTIVO.

Educación con alumnos inmigrantes y con alumnos autóctonos

Ya hemos visto que existe un componente de rechazo por parte de la comunidad “de acogida” hacia los inmigrantes, especialmente en el caso de los marroquíes. De este hecho se pueden extraer muchas consecuencias, pero en este breve texto nos vamos a centrar exclusivamente en una: las diferencias de actitudes que hemos analizado entre los alumnos de acogida y los alumnos inmigrantes nos dan pie para afirmar que es igualmente importante la consideración de que la actuación del profesorado debe estar dirigida tanto a los alumnos inmigrantes como a los alumnos “autóctonos”. Tal y como hemos podido comprobar más arriba el grupo “mayoritario” plantea unos retos educativos fundamentales, como el cambio de actitudes o la actuación contra el racismo y la xenofobia. El problema no se reduce a que los latinos o magrebíes aprendan la lengua o lenguas de acogida, sino que todo el proceso de relaciones culturales entre ambos colectivos se debe llevar a cabo en la mejor armonía posible, para lo cual es necesario el trabajo bien planeado sobre los alumnos de acogida con el fin de poder impulsar en ellos un cambio de actitudes y sobre los alumnos inmigrantes para conseguir el mismo fin.

En el fondo, estamos volviendo a plantear uno de los principios básicos de la educación intercultural: la educación implica a todos los alumnos, tanto autóctonos o mayoritarios como inmigrantes o minoritarios. De ahí la debilidad de los programas dirigidos exclusivamente a los inmigrantes, como la enseñanza de lengua, programa de adaptación, aula de acogida, etc.

El profesor ante los nuevos tiempos

Es necesario que el profesorado se prepare para afrontar las dificultades, menores, de los alumnos latinos y para dirigir el proceso educativo, con mayor dificultad, en el caso de los alumnos magrebíes. Nuevos retos socioeducativos que tienen su vertiente cultural, social, religiosa, lingüística, y que tienen una repercusión directa en el comportamiento y las actitudes de los alumnos autóctonos. Por ello creo conveniente que el profesorado que trabaja con alumnos inmigrantes tenga, como

XXI SITE – Globalización, inmigración y educación

mínimo, esta doble visión de los retos educativos diferenciados ante el colectivo latino y el magrebi, los dos mayoritarios en las escuelas españolas. Uno de los principales aspectos diferenciados de estas dos comunidades es que los alumnos latinos tienen la ventaja de contar con una lengua que es familiar en la escuela. En el caso de los marroquíes su lengua, o lenguas, no tienen paralelo en nuestras aulas. Para ello será necesario programas que permitan en primer lugar el cambio de actitudes del profesorado, al parecer mayoritariamente contrario a este tipo de desafíos, y los programas y estrategias diferenciados para enfrentarse con retos y realidades bien distintas: la actuación con los alumnos autóctonos y con los inmigrantes, latinos y magrebíes.

Más difícil todavía: comunidad de acogida (e inmigrante) bilingüe.

No es un tema menor, aunque dejaremos para otra ocasión, el que surge cuando en la comunidad de acogida existen otras lenguas “minoritarias” (como el euskara), que gozan de menor vitalidad que la lengua castellana, mayoritaria. Aún más complicado es el cuadro de combinaciones cuando examinamos la lengua de la comunidad inmigrante y comprobamos que en ella también se da esa doble circunstancia, como en el caso magrebí en el que existen grupos que tienen una lengua minoritaria (bereber) y otra lengua mayoritaria (árabe). Esta misma situación se ha analizado en Catalunya y en otros lugares (Cuesta, 2000; IOE, 1995), en donde desde hace tiempo el debate está abierto respecto al tratamiento que hay que dar a las diversas lenguas en contacto. Con el fin de dar una visión compleja del fenómeno, y terminando con la propuesta del debate, veamos cómo se presenta la situación en el caso de los inmigrantes magrebíes en el País Vasco

XXI SITE – Globalización, inmigración y educación

TABLA 3

COMUNIDADES DE ACOGIDA E INMIGRANTE Y APRENDIZAJE DE LENGUAS			
LENGUAS DE LA COMUNIDAD VASCA	LENGUAS DE LA COMUNIDAD MAGREBI		
	BEREBER	ARABE	BEREBER Y ARABE
EUSKARA	BILINGÜISMO	BILINGÜISMO	TRILINGUISMO
CASTELLANO	BILINGÜISMO	BILINGÜISMO	TRILINGUISMO
EUSKARA Y CASTELLANO	TRILINGUISMO	TRILINGUISMO	TETRALINGUISMO

Elaboración propia. El sombreado indica mayor grado de dificultad

Con el fin de dejar el debate abierto, he aquí algunos de los problemas que se nos plantea en esta situación concreta:

- ¿Enseñanza de una o las dos lenguas de acogida? ¿Cuál de ellas?
- ¿Enseñanza de la lengua y cultura de origen? ¿Cuál de ellas?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aja, E. y otros (2000): La inmigración extranjera en España. Los retos educativos. Fundación la Caixa. Barcelona.

Berry, J.W. (1980): *Acculturation as varieties of adaptation*. In P.M. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and some findings*. Boulder, Col.: Westview.

Berry, J.W. y otros (1989): *Acculturation attitudes in plural societies*. *Applied Psychology*, 38, 185-206

XXI SITE – Globalización, inmigración y educación

- Bourhis, R. Y. y otros (1994): *Conducting intergroup research with the Tajfel matrices: some methodological notes*. In M. Zanna y J. Olson (Eds.), *The Ontario Symposium: The Psychology of Prejudice* (vol 7). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bourhis, R.Y. y Leyens, J. Ph. (1996) : *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Mc Graw Hill. Madrid
- Calvo, T. (1990): *El racismo que viene: otros pueblos y otras culturas vistos por profesores y alumnos*. Tecnos. Madrid.
- Colectivo IOE (1995): *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. CIDE. Madrid.
- Cuesta, M y cols. (2000): *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España*. Comisiones Obreras. Madrid.
- Etxeberria, F. (1999): *Políticas educativas en la Unión Europea*. Ariel . Barcelona.
- Etxeberria, F. (2002): *Sociedad multicultural y educación*. Ibaeta Pedagogía. Donostia
- Roca, E. y otros (2002): *Programas y experiencias de educación con inmigrantes*. Ponencia para el XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Granada
- Vera, J. y otros (2002): *Inmigración y educación en España*. Ponencia para el XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Granada
- Valero, J.R. (2002): *Inmigración y escuela*. Publicaciones. Universidad de Alicante.