

El papel de la educación en la integración de los emigrantes de hoy

por Dña. M.^a José García Armendáriz

*Conferencia pronunciada
el 29 de octubre de 2002*

Forum Deusto

El valor de la educación para la integración de los inmigrantes en la Europa de hoy

María José García Armendáriz*

I. Prólogo

Quiero agradecer al Presidente del Forum Deusto por invitarme a este ciclo en el que tan prestigiosas personalidades me han precedido y que representa un espacio que por ser universitario, es universal para el debate y análisis de los temas más actuales en nuestra sociedad. Cuando tomé contacto conmigo y me informó sobre la temática a abordar, me interesó enormemente su propuesta, por su actualidad y por la curiosidad intelectual y preocupación social que viene creando en mí esta problemática.

Mis últimas experiencias profesionales me han situado en escenarios muy diferentes como Marruecos y Suiza, en los que sin embargo he encontrado un elemento común: *«considerar la Educación como medio indispensable para lograr el máximo desarrollo personal de los alumnos a través de la biculturalidad, entendida como capacidad de la persona para adaptarse a dos (o más) comunidades culturales, sabiendo comportarse uno mismo e interpretar los comportamientos ajenos, según dos sistemas de referencia»*.¹

* M.^a José GARCÍA ARMENDÁRIZ es Licenciada en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense (1971). En 1979 ingresó en el Cuerpo de Inspectores de Educación. De 1974 a 1976 dio clases en la Universidad de Navarra. Ha sido Inspectora de Educación en Navarra y, de 1983 a 1986, Inspectora General de Educación General Básica en el Departamento de Educación del Gobierno Vasco. De 1997 a 1999 fue Consejera de Educación y Ciencia en la Embajada de España en Marruecos y actualmente es Consejera de Educación y Ciencia en la Embajada de España en Suiza.

¹ PY, B.; LUEDI, G., *Etre bilingue*.

Evidentemente estas semejanzas no se corresponden con los mismos contextos ni procesos, pero plantean desde el punto de vista escolar y educativo, preguntas y dilemas que en mi caso me han facilitado profundizar en algunos conceptos que trataré de clarificar.

II. Introducción

Actualmente el contacto profesional con el sistema educativo suizo, con sus 26 sistemas educativos, en un país con tres zonas lingüísticas bien diferenciadas en el que existe más de un 20 % de alumnos extranjeros escolarizados en la enseñanza obligatoria, me lleva a reflexionar sobre cuáles son las condiciones que se deben dar en el sistema escolar para que la *educación institucional* juegue el papel que la sociedad actual le encomienda, de garantizar su *permanencia y evolución*.

Desde este punto de vista, deudor sobre todo de mi experiencia profesional y de la búsqueda de respuestas, voy a enfocar las consideraciones que expondré *sobre el papel de la Educación para la integración de los inmigrantes en nuestra sociedad*.

En primer lugar trataré de delimitar a qué concepto y tipo de educación me voy a referir como medio para esa integración que buscamos.

Al hilo de esta reflexión abordaré algunos de los problemas a los que se enfrenta hoy la educación Institucional, conceptuales unos y procedimentales otros, que obligan a repensar un nuevo modelo de «Educación escolar» capaz de regular el papel que ha de asumir la Institución Escolar en la sociedad del siglo XXI.

A continuación, analizaremos algunas políticas educativas de los países de nuestro entorno, tomando como referencia ciertas «estrategias» que se desarrollan en sus sistemas escolares.

Finalmente trataré de presentar algunas conclusiones que puedan considerarse *condiciones* para que la educación sea un medio eficaz para la «integración» que nos planteamos.

III. La educación institucional: limitaciones de su modelo para el logro de la interculturalidad

En este comienzo del siglo XXI, tenemos a mi juicio un nuevo reto ante la generalización de un fenómeno pluridimensional muy com-

plejo, como es el de los actuales movimientos migratorios, para el que no existen soluciones parciales desde el ámbito social, económico o educativo.

La diferencia de estos movimientos migratorios respecto de los que vivió Europa después de la Segunda Guerra Mundial se debe sobre todo a la intensidad de *la multiculturalidad* que hoy los caracteriza y a la diferente percepción de su naturaleza y a la asunción de sus consecuencias por parte de la sociedad actual.

Como afirma Gómez Dacal «*El asentamiento de ciudadanos de países subdesarrollados, cuyos rasgos culturales difieren significativamente de los que son propios de las naciones de acogida, se produce en un momento en el que ya ha cristalizado y encuentra amplios apoyos en una parte significativa de la opinión pública y de los medios de comunicación, un estado de opinión, con reflejo frecuentemente en el ordenamiento jurídico, a favor del derecho de las personas a que le sean respetadas sus peculiaridades culturales, hecho que está teniendo una extraordinaria importancia en los distintos componentes de los sistemas sociales, y muy especialmente en los sistemas educativos*».²

Esta lenta, pero profunda evolución en la percepción del fenómeno migratorio y en la aceptación del mismo por parte de la sociedad actual, tiene ya una enorme repercusión en las respuestas de los sistemas educativos y en las actitudes de los responsables y agentes de la educación institucional.

El impacto de este fenómeno se refleja en la «manera de hacer», todavía torpe en muchas ocasiones al abordar la problemática de la educación, avanzando más por «ensayo/error» que por la creación de nuevas teorías de la educación y de la enseñanza.

Ante estos hechos y fenómenos que hoy afectan a los ciudadanos de Europa, ¿qué educación, qué escuelas, qué enseñanzas debemos proponer y llevar a cabo desde la nueva perspectiva de la *multiculturalidad* para integrar a los inmigrantes en las sociedades de acogida?

Durante los últimos 35 años, se ha producido un incesante debate sobre el papel de la *educación institucional* en el seno de nuestra sociedad. Producto del mismo, se han elaborado sucesivas leyes que constituyen el «corpus normativo» en el que se recoge lo que la sociedad

² GÓMEZ DACAL, G., «Teoría de la Escuela», <http://web.usal.es/ggdacal/WebTeoriaEscuela.htm>, 2003

piensa, desea y quiere que sea la Educación y que se concreta en el Sistema Educativo.

A lo largo de la historia, la sociedad ha encargado a las instituciones educativas la tarea de la transmisión de su cultura de manera sistemática, lo que ha dado lugar a la «educación escolar». De esta forma, la sociedad aseguraba su permanencia mediante la transmisión de valores, formas de vida, conocimientos, formas de expresión, en suma, de lo que llamamos Cultura.

En nuestra tradición educativa, la *Cultura* es deudora de un concepto clásico que remite a la acepción ilustrada de *excelencia*, a la *cultura culta*, «*constituida por los logros más apreciados en cada momento, que se van acumulando, estructurando y ordenándose en campos del saber, del saber hacer y de las diferentes formas de expresión*».³

Durante casi todo el siglo xx, se han producido cambios, e innovaciones importantes en las ideas sobre la educación derivadas de corrientes de pensamiento filosófico, psicológico, social y político que han repercutido más en las discusiones sobre las «teorías de la escuela» que sobre las *finalidades de la educación*, en las que siempre permanece como denominador común: pretender a través de transmisión de la *cultura culta*, dotar de una nueva naturaleza al ser humano.

El cambio, que sobre el estado de la cuestión en la «educación escolar» han generado los actuales movimientos migratorios, ha puesto en evidencia la necesidad de considerar también la *cultura* en un *sentido más antropológico* que tiende sobre todo a resaltar el sentido de la *identidad cultural*.

Paralelamente, los nuevos *contextos multiculturales* han alterado sustancialmente el «statu-quo» de la sociedad y de la *Educación Institucional*, a la que la sociedad exige respuestas que plantean la necesidad de un nuevo paradigma, el de la *interculturalidad*, como resultado de los procesos de intercambio e interacción entre culturas con un horizonte de enriquecimiento mutuo en y para las sociedades multiculturales.

En este cambio o crisis en que todos los países de nuestro entorno se encuentran, la *cultura a transmitir* hoy, la *educación escolar* como la

³ GIMENO SACRISTÁN, J., «El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas», *Revista de Educación* (Número extraordinario 2001), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001, pp. 121-142.

hemos entendido y practicado, no sirve para todos los alumnos de nuestros sistemas educativos. Esta resulta manifiestamente insuficiente en los contextos escolares multiculturales al incorporarse en cantidades significativas alumnos que proceden de culturas lejanas y muy diversas que desequilibran «ese sistema de educación escolar», en el que sus agentes se muestran impotentes y sus actitudes se vuelven reactivas hacia una realidad que se les escapa, que no pueden comprender y abordar en la forma y medida en que la institución escolar lo había logrado hasta ahora.

IV. Educación intercultural

Al hablar de *educación intercultural* enriquecemos el modelo de *educación escolar* ampliando el contenido de la «cultura culta». Lo importante de esta nueva acepción es que en torno a la cultura se constituye una comunidad social y una forma de pertenencia a esa cultura. Se acentúa así su aspecto vital y su papel en la construcción de la subjetividad.⁴

Hoy se constata en todos los países de la Europa occidental que las escuelas son escenarios clave donde se manifiestan los conflictos que la diversidad de culturas produce al entrar en contacto. La educación está operando siempre con sujetos transformados por esos procesos que afectan a la base antropológica del ser humano.

La impotencia que manifiestan hoy muchos profesores y directores de centros educativos para gestionar eficazmente su tarea con las herramientas conceptuales y tecnológicas que les han servido hasta ahora, se debe en gran parte a que el modelo de educación escolar tradicional se muestra insuficiente e ineficaz en la mayoría de los países para afrontar *la diversidad y diferencia* de un alumnado que no dispone de las mismas herramientas para el aprendizaje escolar ni para la vida de la escuela tradicional, porque tiene vivencias y experiencias muy diferentes y a veces opuestas, que el profesor debe aprehender, valorar y aceptar en sus prácticas de enseñanza para dotarles de otros recursos y modos de relación con los aprendizajes. Esta compleja actividad presenta un reto muy importante a la Didáctica y a las Didácticas.

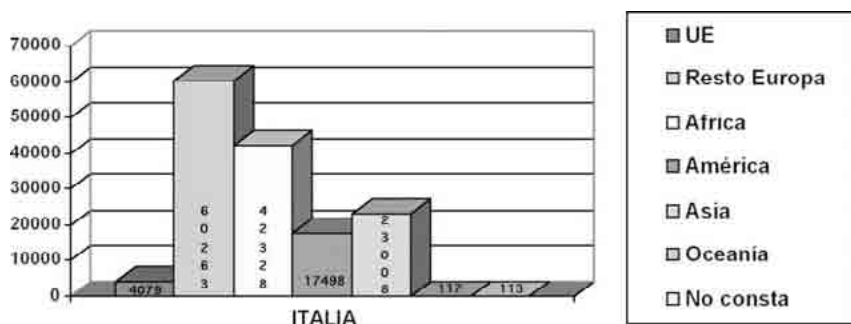
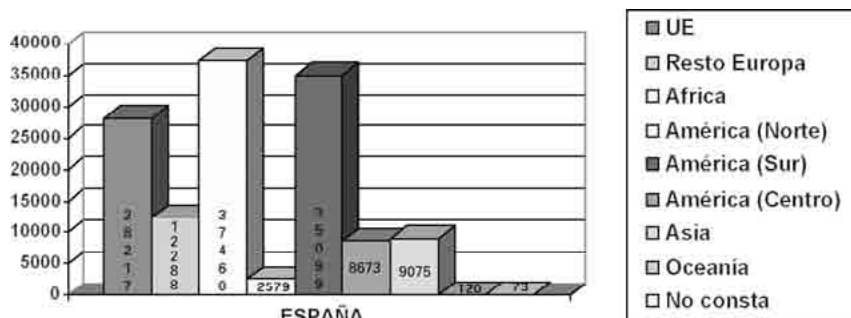
⁴ PERREGAUX, C., «L'intégration en Suisse: un cas particulier?», *Intégrations et migrations*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp. 17-41.

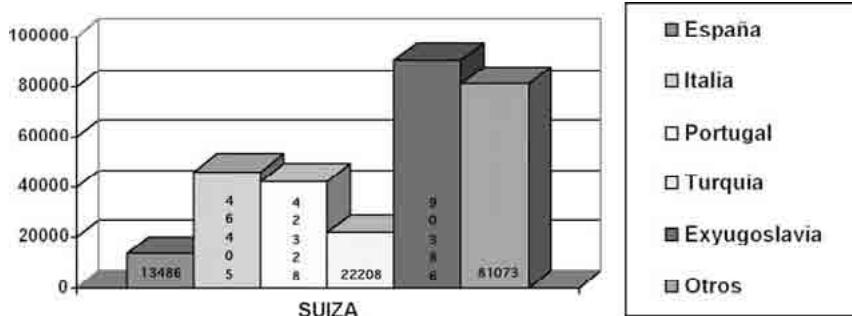
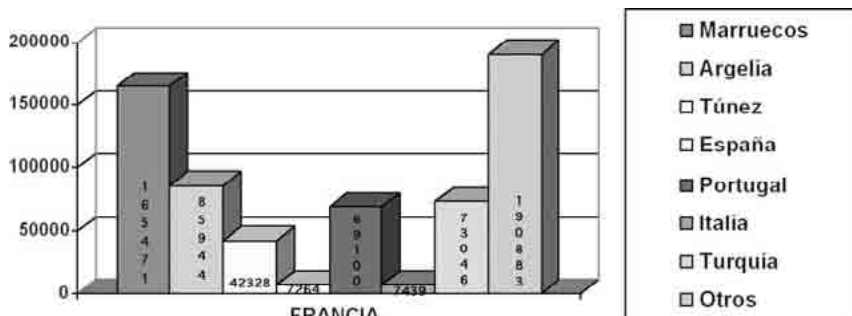
Para conseguir los cambios necesarios en los modos de aprender de los alumnos que no tienen las experiencias de aprendizaje habituales de la escuela tradicional, el esfuerzo tiene su punto de gravedad sobre todo en el profesorado, lo que implica contemplar el esfuerzo del alumno de otra manera.

Como observadora de esta realidad, considero de enorme importancia comprender y asumir este *cambio o transformación* del concepto de cultura, a efectos de clarificar la misión que la sociedad encarga a la *Educación Institucional* en este nuevo siglo, teniendo en cuenta que los movimientos migratorios van a continuar intensificándose.

Las diferencias entre las realidades socio-educativas de los países europeos de nuestro entorno son notables, y no voy a entrar en su análisis, imposible de abordar para mí en esta conferencia.

Sólo quiero mostrar algunos datos cuantitativos que reflejan la dimensión actual de los contextos multiculturales a los que se enfrenta la educación institucional hoy.





V. Condiciones y características de los sistemas educativos para la educación intercultural

Los estudios realizados hasta ahora que he podido revisar, se basan en general en análisis fenomenológicos e interpretativos de la realidad escolar. A partir de ellos es difícil elaborar una nueva teoría de la escuela y de la educación intercultural, pero sí es posible extraer conclusiones sobre las condiciones y elementos que nos acercan a ese modelo de *educación escolar* sobre el que trato de reflexionar.

Para ello, he seleccionado un «estudio de casos» en el que se realiza una comparación internacional de sistemas de enseñanza, a partir del análisis cualitativo de datos obtenidos por diversas fuentes referidos a «niveles» de los sistemas escolares. En ellos se contempla un conjunto de estrategias muy significativas, cuyo análisis resulta clarificador para inferir los factores que deben considerarse al inten-

tar adecuar las instituciones educativas al reto de la inmigración de la Europa de hoy.⁵

En cada uno de los países seleccionados: Alemania, Francia, Italia y Suiza se estudia el caso de una región, o varias, como en el caso de Suiza, por sus tres zonas lingüísticas.

Los «niveles» del sistema educativo seleccionados son los siguientes:

- El «discurso oficial», la retórica de las políticas educativas.
- Normativa en la que se vierten los principios que rigen la actuación en el sistema escolar, ligados a la pluralidad lingüística y sociocultural.
- Las prácticas escolares: Soluciones que cada centro, cada clase, cada profesor «inventa» para intervenir en los fenómenos y problemas derivados de esa problemática.

Para poder comparar estos niveles en los distintos países, se analizan en cada «caso» los siguientes elementos:

- Premisas estructurales del sistema escolar para la gestión de la heterogeneidad (estrategias que separan o integran), ligadas a las influencias políticas y teorías pedagógicas que han dominado en las políticas educativas.
- Política escolar orientada hacia la autonomía de los centros. Qué posibilidades plantea: su virtualidad y efecto de perversión posible.
- Política escolar en materia de plurilingüismo.
- Política escolar en materia de educación intercultural.

Conclusiones del estudio

Creo conveniente comentar las siguientes:

- Los «discursos oficiales» tienden a caracterizarse en todos los casos por una apertura a la pluralidad de las lenguas y culturas, y por una voluntad declarada de *respetar, integrando y no asimilando* las diferentes culturas de los alumnos inmigrantes. Ningún país quiere aparecer ante la opinión internacional como insensible a esta problemática actual.

⁵ ALLEMANN-GHIONDA, C., «Les systèmes scolaires entre la rhétorique de l'intégration et la tentation de la séparation: réflexions issues d'une recherche comparative», *Pluralité culturelle et éducation en Suisse*, Bern, Peter Lang S.A., 1995, pp. 269-302.

- Las estructuras y ordenación de los sistemas educativos en los casos de Alemania y la Suiza Alemana están basadas en *la separación* del alumnado, tal vez porque persisten las pautas de actuación adoptadas por estos países ante la avalancha migratoria de europeos del sur, en las décadas de los 50, 60 y 70. Esta separación viene siempre «justificada» por el argumento de la eficacia: los alumnos tienen que conocer la lengua vehicular y para ello los separan del resto.
- Las medidas organizativas y curriculares que se adoptaron y que siguen informando las actuales están enfocadas desde un *modelo compensatorio* que resalta las carencias y tiende a no reconocer ni considerar lo que sabe y puede hacer el alumno a partir de su cultura de origen, produciéndose en el mejor de los casos la *asimilación cultural*. En ese paradigma, *la diferencia* por el hecho de ser inmigrante conlleva la desigualdad. La pertenencia a las capas más desfavorecidas y el no dominio de la lengua justifican en la práctica, la inclusión de estos alumnos en aulas especiales o en modalidades poco cualificadas, con lo que la igualdad de oportunidades queda manifiestamente debilitada.
- La tendencia a potenciar la autonomía de los centros se revela como una arma de doble filo. Por un lado es un catalizador de la innovación y por otra parte, permite que algunos centros educativos tomen decisiones que hagan inviables las buenas intenciones de los «discursos oficiales». Es significativo a este respecto que los casos estudiados en los países de tradición centralista como Francia e Italia demuestran una mayor coherencia entre las intenciones políticas y su aplicación a la realidad que en los de tradición descentralizada. Las interpretaciones sobre estos resultados van más allá de este hecho y también se relacionan con la historia de los sistemas escolares y la mentalidad que crean en las sociedades respecto a la función de la escuela. Las ideas y la ideología que se crea a partir de ellas son determinantes de la manera de conceptualizar las normas generales, y de gestionar en la práctica la pluralidad sociocultural y lingüística para la igualdad de oportunidades.
- La dialéctica entre la habitual tendencia al monoculturalismo y monolingüismo de la escuela tradicional, y la capacidad de modificar las prácticas tanto en los niveles institucionales como en las aulas, se observa que varía en tanto en cuanto se expliciten y estén presentes en todos los niveles del sistema educativo los principios de *integración e igualdad*. Hace falta que no sólo la escuela

la declare la intención de integrar sino que sean las leyes en los distintos aspectos de la vida social, las que allanen las barreras que también la identidad étnica construye para protegerse y afirmarse.

- La escolarización temprana de los alumnos en los niveles de preescolar es tal vez el factor que aparece considerado como decisivo para la igualdad de oportunidades, actuando sinérgicamente con otros factores de apoyo y estímulo social. También se revela favorecedor de la inmersión de los padres en el sistema social a través de las experiencias que la vida escolar de sus hijos les proporciona.

VI. Condiciones de los sistemas escolares para la integración

El sistema escolar, como componente sustancial del sistema social, depende con excesiva frecuencia de los sesgos políticos a la hora de regular las relaciones entre la escuela y la sociedad a través de las leyes que rigen el sistema educativo.

En el Marco Europeo han existido y existen, con perfiles más o menos nítidos, marcos ideológicos que proponen dos modelos diferentes: aquellos en los que la regulación es máxima y orientados a garantizar la equidad social y los que, por el contrario, tienden a la desregulación y a la creación de *mercados escolares* en los que los *consumidores* deciden entre las ofertas existentes⁶. El punto de gravedad de los sistemas educativos que corresponden a estos modelos extremos es sin duda diferente: la función social de la educación en el primero y la eficacia escolar en el segundo.

De cara a la integración de los alumnos inmigrantes no cabe duda que habría que encontrar un equilibrio entre estos dos paradigmas.

Las conclusiones del estudio de casos comentado revelan las tendencias y paradojas entre las intenciones y la realidad.

En los países de tradición liberal en los que priman las necesidades del mercado y en las que la toma de decisiones es completamente descentralizada, como son Alemania y Suiza, los sistemas son más selectivos y las medidas a adoptar se orientan a facilitar la incorporación eficaz, que no la integración, de los alumnos extranjeros a los sistemas

⁶ GÓMEZ DACAL, G., «Educación en contextos multiculturales» (GDD1), <http://web.usal.es/ggdacal//wbTeoriaEscuela.htm>, 2003

del país. Para ello se adoptan soluciones que se miden fundamentalmente por su eficacia. Aulas de acogida, enseñanza especial, etc., para poder lograr el dominio de la lengua al inicio de la escolarización.

Podría decirse que en estos casos, dada mi experiencia en Suiza, las medidas se implantan eficaz y eficientemente. Sin embargo, los diferentes estudios que conozco sobre el grado de integración de los escolares extranjeros (portugueses, italianos, españoles, yugoslavos) no proporcionan unos resultados especialmente positivos en cuanto a su *integración escolar*.

Los alumnos extranjeros difícilmente superan las barreras propias de los sistemas selectivos como son los de Alemania y Suiza. Algunos mecanismos internos, como es la orientación profesional y escolar, se utilizan en cierta medida para «desviar» a muchos alumnos extranjeros de las opciones más cualificadas que conducirían a los estudios universitarios. Estos alumnos son víctimas de una selección que no tiene en cuenta su potencial intelectual, sino criterios socioculturales que los excluyen para la obtención de ciertas metas profesionales, aunque el balance final demuestre que el sistema los haya logrado asimilar culturalmente.

No se pueden tampoco pasar por alto algunos obstáculos relacionados con la conducta profesional de los profesores. Algunas investigaciones encuentran relevante de cara a las actuaciones y soluciones para enfrentar este problema, las actitudes negativas de numerosos profesores frente a niños bilingües con poco dominio del lenguaje escolar, niños pertenecientes a otras etnias y los de extracción social menos privilegiada.⁷

Estas conductas se corresponden con actitudes que deberían modificarse a través de la formación inicial y continua del profesorado para responder a las necesidades de los nuevos alumnos y cambiar los esquemas tradicionales que muchos de ellos tienen sobre lo que es «hacer bien su trabajo».

VII. Conclusiones finales

Este acercamiento al complejo tema de la integración de los emigrantes a través de la educación ha querido solamente aportar alguna idea y clarificar ciertos conceptos que dan pie a las siguientes conclusiones:

⁷ BARTOLOMÉ, I, *Beyond the Methods Fetish. Towards a Humanizing Pedagogy*, Harvard Educational Review, 64 (2), 1994, pp. 173-194.

- La institución escolar, sola, no puede ser garantía de la integración de los inmigrantes. Tiene que darse una acción sinérgica entre la escuela, el mundo asociativo, el político y las autoridades de la Administración.
- La definición de políticas públicas para la integración es un proceso que va más allá de lo racional y de lo técnico, es esencialmente cultural. Es el *sistema cultural* del país, y en este marco la *educación institucional*, la que define las posibilidades de integración.
- No es sólo el inmigrante el que elige *integrarse, asimilarse o marginalizarse*, sino que son las condiciones macrosociales (ofertas) de la sociedad de acogida, las que permiten o impiden los diferentes modos y grados de inserción.⁸
- La educación tiene que ayudar a los inmigrados y a sus descendientes a «crear su propia identidad cultural» que seguramente estará más cerca de una *identidad bicultural* que de la de origen, tanto en el plano subjetivo como institucional.
Hemos llamado *biculturalismo* a la capacidad de una persona de adaptarse a dos o más comunidades culturales, es decir, la capacidad de comportarse uno mismo y de interpretar los comportamientos ajenos según dos sistemas de referencia. El biculturalismo no implica, sin embargo, que la persona se adhiera a las creencias asociadas a estas referencias. Basta que aquellas creencias formen parte de «su sistema de interpretación»⁹. Uno de los problemas más difíciles que le incumben a esta *cultura de la emigración* es dar sentido a las experiencias de choque de las culturas de origen y de acogida y para ello la escuela tiene un papel esencial, emprendiendo una reflexión sobre la manera más apropiada de integrar en el *saber escolar* las experiencias de los alumnos inmigrados y sus conocimientos lingüísticos.
- Convertir el multiculturalismo de la sociedad europea actual en un factor que actúe positivamente en el desarrollo y evolución de la sociedad, depende en gran medida de plantearlo adecuadamente, ya que «el pluralismo tiene la ventaja de tomar en

⁸ BOLZMAN, C., «Quels droits citoyens? Une typologie des modèles d'intégration des migrants aux sociétés de résidence», *Integrations et migrations*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp. 159-183.

⁹ PY, B., «Aspects linguistiques des migrations», *Pluralité culturelle et éducation*, Bern, Suisse Peter Lang S.A., 1995, pp 167-171.

consideración la riqueza acumulada en toda la experiencia, sabiduría y comportamiento humanos»¹⁰.

Hemos considerado el valor de la educación limitando ésta a las etapas escolares. Ahora bien, para hacer posible que la *integración* sea una meta accesible tendremos que considerar que en el nivel macrosocial, la *educación para la integración*, deberá afectar a la sociedad civil, a los políticos, a los administradores y a los inmigrados, porque *su valor*, tal como proponía el título de esta conferencia, estará sobre todo, en función de la «educación de las actitudes» para una nueva construcción de lo «diferente», «del otro».

¹⁰ UNESCO, *Nuestra diversidad creativa. Informe de la comisión mundial de Cultura y desarrollo*. 1997.

