

Escolarización de niños de origen marroquí y educación intercultural: algunas reflexiones sobre el caso español*

ADELA FRANZÉ¹

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen:

La perspectiva "intercultural", asociada a la escolarización de los niños de origen inmigrante, parece haberse convertido en una estrategia clave para dar respuesta a muchos de los interrogantes que aquella suscita. No obstante, se trata de un concepto ambiguo, especialmente en sus aplicaciones prácticas. Este artículo pretende aportar algunas reflexiones sobre lo intercultural, teniendo en cuenta los resultados de investigaciones recientes sobre la situación educativa de los niños de origen inmigrante, especialmente de origen marroquí.

Palabras clave: Inmigración, educación intercultural, inmigración marroquí.

Abstract:

The intercultural perspective, associated to the scholarisation of immigrant children, seems to have become the principal strategy to solve the principal questions posed by it. Rather to be an obvious concept, it is full of ambiguities, specially in its practical applications. This paper reflect on the intercultural issue, taking in account the results of recent researchs.

Key Words: Immigration, intercultural education, moroccan immigration

* Fecha de recepción: 30 enero 1999.

** Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos. Universidad Autónoma de Madrid. Dpto. de Estudios Árabes e Islámicos. Universidad Autónoma de Madrid, Cantoblanco. 28049 - Madrid. Teléf. 91397 39 78. Correo electrónico: adela.franze@yam.es



1. Presentación

El proceso de escolarización de niños de origen extranjero es relativamente reciente en España. Al menos en comparación con otros países de larga tradición inmigratoria, como Francia, Alemania u Holanda.

No es sino hacia principios de los 90 cuando la presencia de niños de origen inmigrante extranjero comienza a hacerse visible en los colegios. Visible no tanto por su volumen objetivo, como por la atención y preocupación que despierta entre los profesores y las autoridades educativas una realidad que cuanto menos era novedosa y cuanto más, fuente de incertidumbres. Se trataba de cómo hacer frente a lo que los propios diagnósticos definían como “dificultades de integración” escolar: ¿cómo incorporar a los niños a las dinámicas de las clases?, ¿cómo fomentar su autoestima y promover la integración afectiva entre los niños? ¿cómo prevenir la intolerancia y el rechazo?

La perspectiva “intercultural”, asociada indefectiblemente a la presencia de los niños de origen inmigrante, parece haberse convertido en la respuesta clave a muchos de esos interrogantes. No obstante, no por el hecho de gozar de tanta popularidad, lo “intercultural” es transparente.

En las páginas que siguen me propongo, de una parte, examinar el contenido que lo “intercultural” asume en la práctica a través de las acciones y dispositivos educativos que se desarrollan en su nombre. De otra, en base a los resultados de investigaciones recientes, describiré ciertos aspectos del proceso de escolarización de los niños de origen extranjero -con referencia particular a los de origen marroquí- cuya relevancia corre el riesgo de quedar oscurecida por una perspectiva que, al privilegiar el “origen”, construye la excepcionalidad de la situación escolar de estos niños. Esos aspectos invitan a una reflexión detenida sobre la relación entre la orientación intercultural predominante, los objetivos perseguidos y las situaciones que los niños experimentan a lo largo de su vida escolar.

2. Niños de origen extranjero en la escuela

Según los datos aportados por el Ministerio de Educación y Cultura², durante el curso 95/96 la proporción de los niños de origen extranjero sobre el conjunto total de los escolares era escasa: apenas un 0,73% del total. De entre aquellos, los niños de origen europeo eran mayoría, seguidos por los procedentes de América Latina. Los originarios del Magreb constituyen el tercer grupo en importancia; aunque si se consideran por nacionalidad y no por región, los niños de origen marroquí forman el grupo más numeroso (Ver Anexo: Tabla 1).

Al comparar los datos del curso escolar 91/92 con los del curso 95/96, se pone en evidencia un crecimiento constante del alumnado de origen extranjero, especialmente de los niños de origen marroquí. Nutrido por nuevas entradas -vía reagrupación familiar de hecho

² Los datos más actualizados para el conjunto del territorio que aporta el Ministerio de Educación y Cultura, son los correspondientes al curso 95/96.



o de derecho— y por nacimientos en destino, el incremento experimentado por el colectivo de niños de origen marroquí ha sido de un 132% en cinco años.

Un dato significativo es el de los nacimientos registrados en España. Entre 1978 y 1991 fueron registrados en los consulados marroquíes de España 5.055 niños (López, en prensa)³. Lo que significaría, teóricamente, que casi la mitad de los chicos escolarizados en el 94/95 de origen marroquí, no habrían experimentado directamente la inmigración por haber nacido en España.

A pesar de lo dicho sobre la escasa representación en el conjunto de los alumnos de los centros educativos, se observa una distribución localizada de los alumnos.

Esa localización se verifica, en primer lugar, a nivel regional. Las comunidades autónomas de Cataluña y Madrid constituyen los polos de mayor concentración. Entre ambas reclutaban durante el curso 95/96 cerca del 70% de los alumnos de origen marroquí. Cataluña y Madrid constituyen un poderoso polo de atracción de población inmigrante marroquí; una población que tiende a formar núcleos familiares o a agruparlos. (Ver Anexo: Tabla 2).

En segundo lugar, esa distribución desigual se verifica a nivel de ciudades y pueblos, de barrios y también de centros escolares. La concentración responde en parte a la localización de la población inmigrante en ciertos barrios de las ciudades, como es el caso por ejemplo del Rabal en Barcelona o de Lavapiés en Madrid. Barrios particularmente "atractivos" por la relación coste/calidad de la vivienda disponible, la tupida red de servicios comunitarios, y de conciudadanos establecidos con anterioridad. Pero además, dentro de una misma área de escolarización preferente, donde teóricamente las oportunidades de escolarizarse en uno u otro centro son idénticas para los niños que viven en el barrio, se constata que ciertos establecimientos reclutan año a año una proporción creciente de alumnado de origen inmigrante, y más en general de alumnado perteneciente a los sectores sociales más desfavorecidos. Este fenómeno, examinado en otras ciudades europeas y no europeas (Broccolichi, y Oeuvarard, 1994; Wacquant, 1987), se acompaña habitualmente del descenso de la matrícula global de estos centros, de la "huida" de los alumnos con mayores recursos (lo que se ha dado en llamar "*white flying*"⁴) y, generalmente, del descenso de la "reputación" de los centros. Aunque la "*diversidad cultural*" constituye un valor celebrado, sobre todo por las clases medias urbanas, cuando se trata de escoger un centro educativo para sus hijos, predominan los argumentos académicos: la presencia de niños susceptibles de encontrar "*problemas*"

3 Los niños nacidos entre 1978 y 1991 son aquellos que estarían actualmente en edad de escolarización obligatoria.

4 La expresión "*white flying*" si bien describe parte de la realidad, no lo hace completamente. Ciertamente, la mayor parte de la población que rehúye estos centros escolares es "autóctona". Sin embargo, son muchos los padres de origen extranjero quienes, en la convicción del descenso de la calidad de enseñanza, buscan "*centros de mayor nivel académico*" para sus hijos. La concentración de las llamadas "minorías" es un aspecto de un fenómeno más amplio de distribución diferencial, por el cual son ante todo las diferencias sociales las que se constituyen en escolarmente significativas. En otro lugar (Franzé, 1998) se ha descrito este proceso con mayor detalle, tomando el caso de un barrio de Madrid.



asociada directamente al descenso del nivel educativo de los centros, constituye un indicador suficiente para evitar estos centros y buscar escuelas “más seguras” y de “mejor nivel académico”, según las expresiones más frecuentes. Frente a esta situación los centros escolares procuran nutrirse de toda suerte de dispositivos y recursos específicos orientados a mejorar los resultados escolares de sus alumnos y a favorecer la integración “intercultural”.

3. La educación intercultural en la práctica: dispositivos y programas

Si en un principio, cuando los niños de origen inmigrante comenzaron a hacerse presentes y visibles en las escuelas, había un gran desconcierto acerca de qué hacer, de cómo tratar en la escuela la diversidad y heterogeneidad, parece haber llegado el momento de un cierto consenso en torno a la necesidad de esto que se ha dado en llamar “educación intercultural” o en la diversidad.

El principio de “atención a la diversidad” se encuentra en los fundamentos de la L.O.G.S.E. Si bien la noción de “diversidad” tiene connotaciones pedagógicas y sociológicas más amplias que las relacionadas con una diversidad de origen étno-nacional, se ha tendido a asociarla a inmigración e interpretarla en clave intercultural⁵.

Como es sabido, lo que cae bajo el paraguas conceptual de la educación intercultural es muy diverso. No obstante, y puede consultarse la extensa bibliografía producida en España⁶, cuando se habla de educación intercultural se tiene en mente un conjunto de acciones y dispositivos que tienen en común dos objetivos fundamentales.

De un lado, se trata de “valorizar los referentes culturales” de los niños pertenecientes a las “minorías” culturales –“la cultura de origen”–, como medio de promover su autoestima, confianza y especialmente el fortalecimiento de su identidad “de origen”. De otro, y al mismo tiempo, se trata de promover el conocimiento de esos referentes culturales por parte de la sociedad mayoritaria, como forma de enriquecimiento y sobre todo como medio para fomentar y desarrollar el respeto y la tolerancia hacia la diversidad.

Del examen de la experiencia de los centros educativos, puede extraerse que las actuaciones en materia de educación intercultural se agrupan en dos categorías básicas: las de tipo

5 Dos ejes principales orientan la reorganización del sistema educativo: la igualdad de oportunidades y la apertura a la diversidad socio-cultural. La reforma reconoce que la promoción de la igualdad de oportunidades presupone que el sistema educativo debe adaptarse a las particularidades (diversidad) de cada alumno y al carácter plural del contexto social en el que cada centro actúa. La noción de atención a la diversidad tiene una doble raíz. Por una parte, se basa en una premisa de tipo sociológico: en tanto el sistema educativo asume la función socializadora en un contexto plural, ha de fomentar los valores y actitudes de respeto a la pluralidad y la lucha activa contra los estereotipos y prejuicios. Por otra parte, se basa en un fundamento psicopedagógico: en la medida en que en todo proceso de aprendizaje intervienen las experiencias y los aprendizajes previos, los intereses y las expectativas del alumnado, el proceso educativo debe partir de esas experiencias e integrar esos elementos culturales para potenciar el proceso de aprendizaje.

6 Un exhaustivo trabajo de García Castaño, Granados y García Cano (en prensa), analiza desde un punto de vista crítico, la extensa producción investigadora y bibliográfica existente en España en relación a la educación intercultural.

compensatorio y las de tipo más global (García Castaño, Granados y García-Cano, en prensa).

3.1 Dispositivos compensatorios

Entre las acciones de tipo compensatorio se encuentran las dirigidas al aprendizaje y refuerzo de la lengua de uso escolar y los programas de lengua y cultura de origen⁷.

En cuanto a los programas de lengua y cultura de origen (ELCO), tal como en otros países europeos, España ha adoptado este tipo de medidas recomendadas largamente por la Unión Europea (Comisión Europea, 1995). Actualmente, en lo que se refiere a los niños de origen marroquí, está en vigor un convenio establecido entre los Ministerios de Educación marroquí y español⁸. El programa consiste en ofrecer clases de lengua árabe y cultura marroquí en las escuelas públicas, dispensadas por profesores marroquíes, tanto dentro como fuera del horario escolar. En los fundamentos del programa se destaca la necesidad de “*adaptar la oferta educativa a las necesidades y potencialidades del alumnado de los grupos étnicos y culturales minoritarios*” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994:2). Según el mismo texto, el programa persigue los siguientes objetivos: hacer significativos los aprendizajes, tomar en consideración los repertorios culturales y lingüísticos de los alumnos marroquíes para mejorar su auto-estima, reducir el prejuicio étnico, el etnocentrismo y las actitudes de rechazo, y mejorar la percepción que los alumnos de los grupos dominantes tienen de los grupos minoritarios. Estos objetivos se inscriben plenamente en una perspectiva intercultural tal como se ha caracterizado más arriba, y así lo explicita el mismo convenio.

Por el momento resulta difícil evaluar los resultados de los programas de ELCO. Pero, indudablemente, como lo han puesto en evidencia los debates recientes en nuestro país –semejantes a los habidos en otros países europeos– no pocas controversias suscitan⁹.

La enseñanza de la lengua de origen encuentra su fundamento teórico en una serie de estudios sociolingüísticos que han mostrado el papel positivo que la lengua materna (L1) juega en el aprendizaje de la segunda lengua (L2) (Baker, 1997; Skutnabb-Kangas, 1988). De tal modo, la enseñanza de la L1 se propone como medio para favorecer el aprendizaje de la

7 Actualmente se desarrollan en los centros educativos acciones, generalmente con profesorado adscrito a los programas de Educación Compensatoria, dirigidas al refuerzo de la lengua de uso escolar para los niños no-hispanohablantes.

8 Existe en España desde finales de los años 80 otro convenio intergubernamental: el programa de Lengua y Cultura Portuguesa (Antunes, Pérez Colín y Pérez Rescalvo, 1995) Paralelamente a las iniciativas intergubernamentales, otras entidades participan de la enseñanza de la LCO, con el patrocinio de las administraciones públicas, nacionales o regionales.

9 En diciembre de 1997 se realizó un encuentro –el primero que ha tenido lugar en España– sobre el tema de la ELCO, organizado por el TEIM (UAM) y la Escuela de Traductores de Toledo. Las actas de las *Jornadas sobre Lengua y Cultura de Origen: niños marroquíes en la escuela española*, comprenden un conjunto de trabajos sobre distintos aspectos de la puesta en marcha de este tipo de programas, tanto en España como en otros países europeos (Franzé (Ed.) en prensa). Para el caso de la situación de la ELCO marroquí en otros países europeos, puede consultarse: Obdeijn, de Mas y de Ruiter, 1995; Obdeijn y de Ruiter, 1998.



L2 y por extensión mejorar los resultados escolares de los niños. Sin embargo, los objetivos relacionados con el refuerzo de la “identidad” de origen (“*que no olviden sus raíces*”) resultan en la práctica prioritarios, desplazando en ocasiones a los relativos al aprendizaje de la lengua. De hecho, actualmente, no se cuenta con instrumentos ni criterios uniformes para la evaluación los niveles de competencia lingüística adquiridos por los niños asistentes a clases de LCO. Las evaluaciones suelen basarse en los niveles de satisfacción de los padres o en las apreciaciones de los profesores sobre la modificación de las actitudes de los niños en la escuela y con sus compañeros. Incluso, en si al final del curso “*se ponen la chilaba y sirven el té*” (Mijares, en prensa). Y todo ello, sin contar con la contradicción subyacente al programa –al menos desde el punto de vista de la relación positiva entre L1 y L2 ya mencionada– por el hecho de que lo que se enseña en la LCO marroquí es, antes que la lengua materna (las variantes dialectales beréberes o los dialectos marroquíes), la lengua de estado (el árabe clásico). Por otra parte, han surgido ya voces que destacan la tendencia a pensar estos programas como un recurso sustitutorio ante el fracaso escolar u otros “problemas” educativos y afectivos que afectan a los niños (Franzé, en prensa; Mijares, en prensa).

3.2 Acciones “globales”

En segundo lugar se encuentran acciones más globales, que procuran implicar a todo el conjunto del alumnado de los centros educativos. Se trata en general de actividades que tienen por referencia central a los “inmigrantes”, dirigidas a incluir y valorizar los aspectos y rasgos culturales de “origen”. Basta ver, por ejemplo, muchos de los programas de formación ofrecidos al profesorado en materia de educación intercultural, donde las “minorías” constituyen el punto de partida para el trabajo sobre la diversidad. Habitualmente incluyen temas como “pautas culturales” de los diversos colectivos, causas, consecuencias y características de los procesos migratorios, etc. A pesar de la tantas veces recordada necesidad de una intervención global, en líneas generales las aproximaciones a lo intercultural se han traducido a modalidades complementarias y episódicas, que rara vez traspasan el umbral que separa el estudio o exhibición de las manifestaciones de la diversidad de su expresión en el proceso de enseñanza aprendizaje (Torres, 1993). Sea en forma de dispositivos o actividades puntuales (fiestas, jornadas o semanas interculturales etc.); sea, en forma de agregados temáticos, insertados como contenido en áreas determinadas del currículum o unidades didácticas –elementos de historia o geografía, costumbres y tradiciones, canciones y literatura, etc.– (García Castaño, Granados y García-Cano, op.cit.; Lluch, 1995; Torres, op. cit.; Franzé 1998b).

4. Situación educativa y educación intercultural

A nadie se le escapa que lo que parece caracterizar –implícita o explícitamente– a la perspectiva intercultural en la práctica es que aspira a resolver, contrarrestar o prevenir diversos “problemas” escolares y situaciones conflictivas que afectan a los niños de origen extranjero/inmigrante (Abdallah-Preteceille, 1996). En nuestras escuelas y en los documentos euro-



peos sobre la educación de las “minorías” (Comunidad Europea, op.cit.) se aprecia, desde hace tiempo, una afirmación común: los chicos de origen inmigrante o los pertenecientes a minorías étnicas suelen experimentar dificultades de integración escolar, por tanto se impone la adopción de diversas medidas para resolverlas o prevenirlas.

El análisis actual de las necesidades educativas de los chicos procedentes de familias inmigrantes parece haber encontrado un punto fuerte en la “cultura”. Una vez impugnados los modelos “asimilacionistas”, el desarrollo afectivo e intelectual armónico de los chicos requeriría de acciones capaces de contrarrestar los efectos sociales y educativos negativos del “*choque cultural*”, del “*desarraigo*”, del desconocimiento social de las “*diferencias culturales*”, etc. Es evidente que los objetivos relacionados con el respeto a la pluralidad y la diversidad son materia obligada de la acción de la escuela. Pero no es menos cierto que se ha depositado una excesiva confianza en este tipo de dispositivos “interculturales”, como si ellos fuesen a resolverlo casi todo.

Y ello porque en el núcleo de estas perspectivas se encuentra una profunda convicción –tan profunda como incuestionada–, que presupone que las dificultades escolares experimentadas por los niños de origen inmigrante se explican mayoritariamente en términos de una diferencia o distancia etno-cultural. En lo que sigue, quisiera aportar algunos elementos que permiten analizar con mayor detalle la situación educativa de los niños de origen inmigrante, y examinar de cerca la convicción a la que hacía referencia.

4.1 Acceso a la educación y permanencia en el sistema

La lucha contra las desigualdades en educación pasa por garantizar la igualdad de oportunidades, tanto en el acceso –garantizar la escolarización plena de los niños de 6 a 16 años– como en la permanencia en el sistema.

Aunque resulta difícil establecer con precisión en qué medida la plena escolarización de los chicos de origen extranjero en edad escolar se cumple, todo indica que ella es prácticamente total, cercana al 100% (Ministerio de Educación y Ciencia, 1993). Evidentemente la plena escolarización no lo es todo: una cosa es ir al colegio y otra es sacar provecho de él. Se trata también de conseguir la permanencia en el sistema, de la igualdad de oportunidades respecto al éxito escolar.

Para evaluar los resultados escolares de los niños pueden tomarse diversos indicadores. En un estudio realizado sobre una muestra de 4 colegios de Madrid (Ruiz Alonso y Franzé, 1996), se analizaron el desfase edad/curso, las calificaciones en las principales áreas de conocimiento y la obtención de títulos escolares al finalizar la EGB¹⁰.

Observando el conjunto de chicos de origen extranjero, sin atender más que a su condición de tales, los resultados de dicho análisis hacen pensar que ellos experimentan más dificultades educativas que sus colegas “autóctonos”: el desfase edad/curso era mayor entre

10 En dicha investigación se recabaron los datos de los expedientes de una total de 140 niños; 50 de origen extranjero (el 70% marroquíes) y 90 autóctonos.



los niños de origen extranjero, las calificaciones en la áreas centrales del currículum, más bajas, y los títulos obtenidos al finalizar la EGB¹¹, comparativamente de menor "valor". En suma sus oportunidades educativas parecían ser desiguales.

Sin embargo, si se observa la cuestión de los rendimientos escolares desde otro ángulo y se abandona el criterio de observación que privilegia el origen, existen matices importantes a considerar. Los niños con desfase eran aquellos que habían ingresado más tarde a la escuela¹² (en España) y en cuanto a las calificaciones no eran tan diferentes de las de los niños autóctonos. Un dato significativo al respecto era que los niños extranjeros hispanohablantes se acercaban en sus resultados a los chicos autóctonos, lo que habla de la relevancia del factor lingüístico. Entre los chicos no-hispanohablantes, cuanto más temprano hubiesen iniciado su escolarización en el sistema español, menores dificultades encontraban en su trayectoria escolar y sus resultados eran muy semejantes a los de los niños autóctonos.

Por otra parte, los colegios estudiados tenían un rasgo común. Se trataba de centros cuya población, independientemente de que fueran autóctonos o inmigrantes, pertenecía a sectores sociales desfavorecidos. Al analizar los indicadores socioeconómicos de las familias se evidenciaba que la gran mayoría pertenecía a estratos sociales con niveles educativos y económicos bajos. En este sentido, los alumnos de origen inmigrante y los autóctonos, pertenecían a sectores sociales equivalentes. El bajo rendimiento era una característica general de los centros estudiados y, especialmente en el último ciclo (6º, 7º y 8º de EGB), los niños se equiparaban en unos rendimientos relativamente pobres.

Pero ¿qué sucede con los niños cuando acaban la escuela obligatoria?

Si nos basamos en los datos estadísticos de que disponemos, por el momento se observa que en los niveles obligatorios de enseñanza existe una sobre-representación de alumnos de origen extranjero, en tanto que en los niveles posteriores, secundarios no obligatorios, el número de jóvenes escolarizados cae abruptamente, lo que incita a pensar, no sin cierta cautela, en trayectorias educativas cortas y abandonos tempranos del sistema¹³ (ver Anexo: Tabla 3).

Por otra parte, cuando se analizan las opciones que escogen al finalizar la primaria, se observa que en su mayoría suelen hacerlo por aquellas orientaciones formativas que les posibilitan una salida rápida hacia el mercado laboral (las formaciones profesionales), que quie-

11 Como es sabido, en el sistema educativo anterior, al final de 8º de EGB a aquellos niños que no conseguían cumplir con los objetivos educativos previstos se otorgaba el Certificado de Escolaridad, de escaso valor en el mercado laboral y educativo, en cambio a los que sí lo conseguían, se otorgaba el Graduado escolar.

12 Respecto al desfase edad/curso, más de la mitad de los niños de origen extranjero poseía al menos un año de desfase. Hay que considerar, en este caso, que las competencias adquiridas en la lengua de uso escolar determinan en buena medida tales "retrasos". Habitualmente cuando los niños no-hispanohablantes se incorporan a la escuela, suele ubicárseles al menos un curso por debajo del que les correspondería por su edad. Este proceder afecta a los niños que se incorporan "tarde" a la escuela española, y se explica –lo explican así los profesores– por el hecho de que puedan sacar mayor provecho lingüístico de su escolarización.

13 De esta subrepresentación no pueden extraerse conclusiones definitivas sobre los porcentajes exactos de jóvenes que no continúan estudios más allá de los tramos obligatorios. El descenso en la matrícula en estos tramos debe parte de su razón a la estructura dispar de los grupos de edad.



rase o no poseen un reconocimiento social y laboral menor que las ramas "académicas" (Bachillerato, etc.)

La orientación hacia las ramas educativas más cortas y de inserción laboral más o menos inmediata no están solamente determinadas por lo que habitualmente entendemos por "vocación": por una pura elección libre determinada por las aptitudes "naturales" para cierta disciplina. En buena parte se trata de elecciones marcadas por la experiencia educativa anterior. En una encuesta llevada a cabo entre los niños de varios colegios del centro de Madrid (Franzé, 1995) los chicos que habían tenido una experiencia escolar difícil distinguían entre lo que les "gustaría" hacer al finalizar la ESO, y lo que "creían" que podrían hacer. Muchos de ellos respondían, como Zhora, una de las niñas marroquíes entrevistadas, que aunque les gustaría "llegar lejos", seguramente optarían por un "modulo" profesional porque dudaban que pudieran hacer frente a otros estudios. Y ello incluso cuando habían logrado al final de la EGB obtener resultados que alentaran su continuidad:

"(...) desde que vine dicen los profes que he mejorado.... Pero algunas cosas me van mal... así que, no lo sé... a mi me gustaría llegar a mucho, estudiar, quiero llegar a la universidad ... pero no creo que llegue a tanto... dice el profesor que puedo llegar... pero yo no creo ... no sé" (Zhora, 8º EGB).

Pero esta situación no es exclusiva de los niños de origen inmigrante. Un estudio de ámbito nacional, cuyos resultados han sido publicados recientemente (San Segundo, 1998), llega a la conclusión —inquietante— de que tres de cada cuatro jóvenes de bajo nivel socio-económico no terminan la secundaria.

A la luz de estos resultados puede decirse, como lo han destacado otras investigaciones en contextos de inmigración, que la pertenencia étnica no es suficiente por sí sola para explicar las desiguales trayectorias educativas, ya que los sectores sociales equivalentes de autóctonos e inmigrantes comparten situaciones semejantes. Es una constatación clásica en la literatura educativa que los niños que sufren mayores desventajas educativas son los que pertenecen a los sectores sociales cuyas familias cuentan con menores recursos educativos y sociales. En todo caso, sí puede decirse que en la medida en que los sectores sociales más desfavorecidos de la sociedad están siendo «ocupados» por población inmigrante, son esos sectores los que se encuentran en una posición de mayor desigualdad frente a la escuela.

Por tanto, cuando se estudia la relación inmigración-escuela, es preciso manejar los datos con cautela, puesto que al referirnos sólo a "ellos" puede perderse de vista el hecho de que ni todos los chicos extranjeros están en esta situación, ni esas situaciones son exclusivas de los chicos de origen extranjero. Las semejanzas entre los resultados escolares de los niños de origen extranjero y de los autóctonos deben parte de su razón al origen social equivalente¹⁴.

14 Algunas investigaciones en Francia han llegado a la conclusión que el origen étnico no es un "handicap", sino incluso una ventaja. La única variable que puede identificarse como diferencial, es que los padres de origen inmigrante, en particular los magrebíes, son más ambiciosos que los padres franceses. Cuando tienen la posibilidad de escoger una orientación en el sistema educativo francés, la orientación elegida es más ambiciosa que la de los padres franceses de origen obrero (Lorcerie, 1995).



La llamada sociología crítica de la educación ha atribuido las desventajas que experimentan en la escuela los niños pertenecientes a los sectores sociales más desfavorecidos, a la discrepancia o distancia entre la “cultura escolar” y la cultura de los sectores sociales “populares”. Algunos autores como Bernstein (1989), Cole y Scribner (1977) o Lahire (1998) han puesto en evidencia cómo la escuela está más cerca de las formas de socialización de las clases medias cultivadas que de las clases bajas. Y ello se expresa tanto en los contenidos que se privilegian y en las habilidades que se esperan de los chicos, como en las formas en que se transmiten y evalúan dichos contenidos. Dicho de otro modo, cuando los niños llegan a la escuela, algunos de ellos se encuentran con un ambiente educativo que les es más familiar, puesto que coincide básicamente con las formas educativas promovidas por sus familias. Otros, entretanto, experimentan más dificultades de adecuarse a las exigencias de la escuela, y están más expuestos a las experiencias negativas.

Es ya clásico el caso de los niños que fallaban siempre en cálculo matemático en ciertas condiciones. Se trataba de chicos que pertenecían a familias gitanas de vendedores ambulantes y que solían ayudar a sus padres en la venta. Cuando tenían que resolver cuentas utilizando las fórmulas de cálculo, no lo conseguían. Sin embargo cuando hacían los cálculos manejando monedas y billetes, eran más veloces y eficaces que sus colegas. No era que no fueran capaces de hacer cálculos, sino que en todo caso habían aprendido a hacerlos por otros medios.

Con la lengua sucede algo semejante, y ello es especialmente relevante para los alumnos de origen extranjero no hispanohablantes. El aprendizaje de la lengua madre, la que se usa y aprende en el contexto familiar, se realiza “sin pensar”, estamos, *inmersos* en ella (Lahire, 1998). Ese aprendizaje va acompañado, además, de múltiples marcas afectivas y de un lenguaje no verbal que completa los significados y da información relevante sobre el contexto en que la utilizamos. Se habla sin saber gramática y, desde el punto de vista del significado, se puede expresarlo todo sin conocer una sola regla.

La enseñanza escolar de la lengua es bien otro. Cuando los chicos entran en la escuela tienen que *enfrentarse* a la lengua, tratarla como un objeto gramatical: descomponer frases, distinguir palabras, usar reglas correctas de ortografía, sintaxis, aprender estilos expresivos correctos, etc. (Lahire, op.cit.). Es fácil imaginar lo que pasa con los chicos no hispanohablantes que tienen que aprenderlo todo a un tiempo: a hablar una nueva lengua, enfrentándose a ella a través de un código complejo, el código de la gramática, que es el que preside la enseñanza escolar de la lengua.

4.2 Las interacciones entre iguales

Evidentemente la cuestión de los rendimientos escolares es sólo una parte del tema. La escuela transmite mucho más que contenidos conceptuales, mensurables en términos de notas, calificaciones y títulos educativos. Es un espacio social, aunque evidentemente no el único, donde se transmiten actitudes y se ensayan las interacciones sociales y las relaciones de convivencia. Relaciones que los niños experimentan fundamentalmente a través de la colaboración en el trabajo escolar y de los lazos de amistad que forman el entramado socio-



afectivo de la escolaridad.

En distintas investigaciones se ha intentado indagar en las posibilidades que poseen los chicos de origen extranjero de establecer relaciones de amistad y colaboración con sus colegas de aula¹⁵ (Franzé, 1995; Ruiz Alonso y Franzé, *op.cit.*; Díaz Aguado, 1996).

En una primera aproximación todo parece indicar que los niños de origen extranjero, aunque tienen oportunidades de hacer amigos y establecer relaciones de colaboración en el colegio, esas oportunidades son, en conjunto, menores que las de sus colegas "autóctonos". Cuando se les preguntaba a los chicos con quiénes de sus colegas de aula les gustaba más jugar o trabajar, los más nombrados en términos generales eran los autóctonos. Visto así, parecía confirmarse la hipótesis relativa a la existencia de obstáculos en las relaciones "interculturales".

Sin embargo, de las entrevistas mantenidas posteriormente con los niños y de la observación prolongada de las clases, surgían nuevos matices de suma importancia.

Los chicos más populares (los más nombrados por sus colegas) eran en general los que gozaban de un mayor estatus o prestigio "académico": es decir, tenían mayores oportunidades de éxito escolar y obtenían mayor reconocimiento en la escuela. Eran, por ejemplo, los más valorados por los profes. Por el contrario, los chicos menos nombrados eran aquellos con mayores dificultades para cumplir las expectativas académicas y de comportamiento escolar.

En definitiva, se comprobaba un fenómeno estudiado también en contextos "monoculturales". Si al principio de la escolarización el grupo aula constituye un grupo relativamente homogéneo, pronto complejos mecanismos de distinción y diferenciación comienzan a funcionar. En el marco de la trama de las relaciones informales entre los niños en la escuela -un marco competitivo- adquieren una significación especial los aspectos relacionados con el desempeño, las habilidades y las competencias valorados por la escuela. No se trata tanto de obstáculos relacionados con el "origen" étno-cultural, como del conjunto de aptitudes y capacidades asociadas con el éxito escolar.

Es evidente que los chicos de origen extranjero -sobre todo los no hispanohablantes- están más expuestos a estas experiencias, a estas imágenes "negativas" de incompetencia y de "no saber". Y en ello tienen especial importancia las desiguales competencias adquiridas en la lengua de uso escolar. No se trata exclusivamente de un desconocimiento de la lengua en sí misma, sino de unas dificultades que se extienden a otras habilidades: porque la lengua es en la escuela el vehículo primordial a través el cual se expresan otras habilidades, por así decir, "no lingüísticas".

El ejemplo de Naima, una niña nacida en Marruecos y escolarizada en España con 10 años, sin saber prácticamente castellano, es ilustrativo al respecto. Cuando conocí a Naima, ella cursaba 5º de EGB, hacia menos de un año que había ingresado en el colegio. Desde el inicio de su escolaridad asistía a clases de Educación Compensatoria para reforzar su caste-

15 Se realizaron con los niños cuestionarios sociométricos. Ellos consisten básicamente en solicitar a cada niño que nombre a sus amigos y establecen la descabilidad de las relaciones entre iguales.



llano. Al comienzo de las observaciones en su aula, ya había adquirido unas competencias en castellano suficientes para comunicarse con sus colegas, pero insuficientes para seguir las clases. Por entonces, y según los resultados de cuestionario sociométrico, a Naima sólo la escogían, como amiga o compañera de tareas, tres niñas: dos de origen marroquí y una de origen dominicano. Sus profesores comentaban que era una niña conflictiva. Naima misma contaba que se llevaba mal con sus colegas y profesores, y solía decir que en ese colegio había “mucho racismo”. Años más tarde, cuando finalizaba 8º de EGB, Naima recordaba lo mal que lo había pasado los primeros tiempos en el colegio: su desesperación por aprender el español, cómo se reían de ella porque no sabía leer “bien” o porque pronunciaba “mal”, y cómo, algunos de sus colegas, llamaban a la clase de compensatoria “*la clase de los tontos*”. Especialmente recordaba cómo lo que había aprendido en la escuela de Marruecos “parecía no valer” en su nueva escuela. La niña no se refería a un conocimiento local, a su “cultura”, sino a lo que había aprendido en la escuela y no podía demostrar a consecuencia de sus dificultades con el idioma. Decía haberse “portado mal” en el colegio: al principio, contestaba a los profesores, era indisciplinada e inquieta. Pero a la vez argumentaba que, por entonces, se encontraba muy “confundida” y se sentía impotente por no poder seguir la clase como sus compañeros. Al final de la EGB había conseguido ser una buena alumna y tenía un nutrido grupo de amigos y amigas en el colegio: tanto de origen marroquí, como españoles. De su experiencia escolar Naima rescataba, por otra parte, el haber aprendido “*a distinguir lo que es racismo de lo que no lo es*”¹⁶.

El caso de Naima muestra cómo las habilidades –y las posibilidades de demostrar esas habilidades en clase–, adquieren singular relevancia en la obtención de “prestigio” en la escuela y entre los compañeros. Y es que la reputación social mantiene una relación estrecha con el “mercado de valores” donde ese prestigio se juega y legitima.

Los recuerdos e impresiones de Naima sobre su mal comportamiento arrojan luz, además, sobre otros aspectos. Mucha de la desmotivación que tanto preocupa en los colegios, del desinterés y desapego a la escuela, e incluso de la indisciplina, se engendra en estas situaciones de frustración y desencanto. Sabida es la importancia de las expectativas positivas y del reconocimiento en la motivación de los alumnos por aprender. Cuando no alcanzan a cumplir con las expectativas propias y ajenas puede suceder que algunos niños se abandonen a la imagen negativa de sí mismos y protagonicen el desorden.

Ciertamente, cuando los chicos que protagonizan sistemáticamente los fracasos escolares son aquellos que pueden ser identificados con una “cultura” o con un “grupo étnico” –no hay más que pensar en los chicos gitanos– puede dispararse el círculo de las estigmatizaciones. Puede interpretarse como un atributo ligado al “origen”, aquello que no es sino el resultado de la desigualdad de oportunidades. Del mismo modo, los malestares que experimentan los niños pueden, como contaba Naima, convertirse para ellos mismos en una manifestación “obvia” de un racismo omnipresente.

Evidentemente, el clima del aula, las relaciones de competencia que los chicos esta-

16 Una análisis más detallado del caso de Naima y de su grupo de aula, puede consultarse en: Franzé, en prensa.



blecen entre sí, las posibilidades de obtener éxito en la escuela, y el modo en que cada niño vive y reacciona ante las diversas situaciones escolares, dependen de muchos factores. Entre otros, de la capacidad de la escuela de compensar los desfases, de positivar las habilidades de los chicos, de brindarles experiencias positivas, y de controlar las expectativas negativas que se crean en torno a los chicos “difíciles”.

5. Algunas reflexiones finales

A lo largo de estas páginas he querido hacer hincapié en una cara de la situación escolar de los chicos de origen inmigrante que a menudo queda relegada a un segundo plano del análisis: muchos de los obstáculos educativos y socio-afectivos que encuentran los niños de origen inmigrante en la escuela, trascienden ampliamente la cuestión del “origen”. Tienen que ver con el acceso al éxito. Su trascendencia es obvia, no sólo en relación al futuro educativo y sociolaboral de los niños, sino, además, respecto a las relaciones de convivencia y amistad con los colegas.

Sin embargo, predomina un discurso que tiende a relacionar las dificultades de integración con lo étno-cultural. En la práctica, esta perspectiva ha dado lugar a un conjunto de programas y acciones –“interculturales”– cuyo propósito principal es propiciar el “acercamiento” o “intercambio”, como suele decirse, entre las culturas de «origen» y la de “acogida”, así como la reunión de los niños inmigrantes con “su” cultura de “origen”.

En este tipo de planteamientos no puede dejar de advertirse un sesgo altamente restrictivo en la concepción de la diversidad: ella aparece fuertemente vinculada a la pertenencia étno-nacional (es la diversidad de los “otros”) y, más aún, queda confusamente asociada a las dificultades educativas de los niños de origen inmigrante¹⁷. La diversidad es mucho más amplia, y está vinculada también a habilidades, conocimientos y saberes que no son locales o étnicos, y abarca a cada niño de la escuela.

Tal vez, lo que está sucediendo es que se tiende a percibir las dificultades de “integración” como fruto de una *diferencia cultural*, corriendo el riesgo de confundir las desigualdades –sociales, jurídicas, de acceso a los recursos, escolares– con la “diversidad”.

La cuestión exige cautela. Por ejemplo, para reflexionar detenidamente cuando hablamos de preservar *su identidad, su origen, su cultura*, porque se puede estar incurriendo, sin duda con buena voluntad, en una estigmatización de signo contrario. Cabe preguntarse de qué cultura y de qué identidad estamos hablando. La cultura no es un todo homogéneo ni indivisible, compartido por todos los que han nacido en un lugar. La cultura y la identidad son cambiantes, se enriquecen y transforman con el aporte de los otros que nos cruzamos en nuestras vidas. Además, la cultura no es un conjunto de bienes, un patrimonio reconstruido

17 No es casual que sean mayoritariamente los colegios donde se escolarizan alumnos de origen inmigrante y especialmente aquellos provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, donde se promuevan estas iniciativas. La confusión entre diferencia y déficit, diversidad y desigualdad (Carbonell, 1995) induce buena parte de las estrategias de las atenciones educativas especiales que se dispensan a los niños de origen inmigrante, y no deja de contribuir a los procesos de concentración escolar mencionados (Franzé, 1998).



a través de marcadores ejemplares como el folklore, las fiestas, la cocina, los rituales, etc. No se trata de una cultura de museo. Por otra parte, hasta dónde el valor que “nosotros” asignamos a esto que entendemos por “su cultura”, coincide con la que los niños efectivamente le otorgan. De hecho, esa imagen de cierta incompatibilidad o conflictividad entre el universo de “origen” y el de “acogida”, contenida en la metáfora aplicada a la “segunda generación” del “vivir entre dos mundos”, no parece tan traumática cuando vemos las recreaciones, transformaciones y mixturas que los chicos producen en su vida diaria: en sus gustos musicales, en sus formas de vestir, de relacionarse, etc.

Muchos de los niños que, como se dice con preocupación, rechazan “su” cultura de origen, en realidad se resisten a la imposición de un nuevo estereotipo. Se resisten, por una parte, a ser señalados como siendo siempre de “allí”, lo que perpetúa su condición de inmigrante, de extranjero, de “otro”. Recordemos que se habla de segundas y terceras generaciones, como si la condición de inmigrante fuese hereditaria. Y, por que no, se resisten también a las trayectorias que a veces las sociedades de origen de los padres han marcado para ellos. Como toda generación lo ha hecho respecto a las anteriores.

Por otra parte, se rebelan ante una reconstrucción arbitraria de “su” cultura: los chicos en su vida ordinaria combinan múltiples códigos, los intercambian y enriquecen, los moldean. Así, cuando les señalamos su cultura y su identidad se puede estar ignorando a los sujetos portadores de una de las tantas formas posibles de una cultura. Ya hay algunos estudios parciales que demuestran cómo algunas de estas acciones han tendido más a profundizar en las diferencias, que a valorizar la diversidad (Soto, en prensa).

Parece llegado el momento de indagar con mayor detenimiento en las realidades de los niños, aproximarse a sus experiencias, sus intereses y preocupaciones, antes que extraer conclusiones apresuradas del sólo hecho de que sean de origen inmigrante.

Bibliografía

- ANTUNES, M^a Fernanda; PÉREZ COLÍN, Celestino, y PÉREZ RESCALVO, Luis: “Programa de lengua y cultura portuguesa”, en Aramayo, Javier (Ed.): *Educación sin fronteras. Actas del Seminario*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa. 1995, pp. 97-118.
- BAKER, Colin: *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid, Cátedra. 1997.
- BERNSTEIN, Basil: *Clases, códigos, control*. Madrid, Akal. 1989.
- CARBONELL, Francesc: *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad y educación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. 1995.
- COLE, M. y SCRIBNER, S.: *Cultura y pensamiento*. México, Limusa. 1977.
- LLUCH, Xavier: “Para buscar contenido a la educación intercultural”. *Investigación en la escuela*, n° 26 (1995), 69-81.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove: “Multilingualism and the education of minority children”, en Skutnabb-Kangas, Tove. y Cummings, Jim (Eds), *Minority Education, from shame to struggle*. Clevedon, Multilingual Matters. 1988, 9-44.



- SAN SEGUNDO, M^a Jesús: "Igualdad de oportunidades educativas", *Ekonomiaz* (1998).
- SOTO, Pepi: "Lengua y cultura de origen, ¿pero de quién?" en Franzé, Adela (Ed.), *Lengua y Cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo (en prensa).
- TORRES, Jurjo: "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum", *Cuadernos de Pedagogía*, n° 217 (1993)
- WACQUANT, Loïc: "Différence ethnique et différences sociales dans les écoles primaires de Nouvelle-Calédonie", *Actes de la Recherche en Ciencias Sociales*, N° 70 (1987), 47-63.

7. Anexo

TABLA 1: ALUMNOS DE ORIGEN EXTRANJERO. CURSO 95/96

Procedencia	Nº total	%/s extranjeros	% s/el total de alumnos
UE	15.626	27,9	0,2
Latinoam.	11.900	21,2	0,15
Magreb	11.064	19,8	0,14
Afric Sub.	6.988	12,5	0,09
Asia	4.519	8,0	0,05
Resto Eur.	3892	6,9	0,05
Otros	1936	3,5	0,02
TOTAL	55.925	100	0,73%

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura

TABLA 2: ALUMNOS MARROQUÍES POR CC.AA. CURSO 95/96

Comunidad Autónoma	Total	% s/total
Cataluña	5.178	48,2
Madrid	2.351	22
Andalucía	894	8,3
Canarias	384	3,5
Resto CC.AA.	1.917	18
TOTAL¹⁸	10.724	100

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura

18 Como puede comprobarse, los datos desagregados por CCAA, no coinciden exactamente con los datos por clase de enseñanza.



**TABLA 3: ALUMNOS MARROQUÍES POR CLASE DE ENSEÑANZA.
CURSO 95/96**

Clase de enseñanzas	TOTAL
E. Infantil / Preescolar (1)	2.137
E. Primaria/ E.G.B. (1)	7.842
E. Especial (2)	36
E. Secund. Obligatoria (2)	391
B.U.P./ C.O.U. (2)	99
Bachillerato L.O.G.S.E. (2)	8
Bachillerato Experiment. (3)	13
Formación Profesional (2)	325
Ciclos Formativos/ Mod. (2)	12
Programas Garantía Social (4)	18
TOTAL	10.881

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura

(1): Faltan los datos de la C. Valenciana.

(2): Faltan los datos de Andalucía y la C. Valenciana.

(3): Faltan los datos de Andalucía y Canarias.

(4): Andalucía, Comunidad Valenciana, Cataluña, Galicia, Navarra y País Vasco.