

UN MARCO TEÓRICO PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN SOCIAL Y ESCOLAR DE LOS HIJOS/AS DE TRABAJADORES EXTRANJEROS

Josep Miquel Paludàrias I Martí
Universitat de Girona

INTRODUCCIÓN

La escolarización de los hijos e hijas de trabajadores extranjeros es uno de los campos que, en la actualidad, más preocupan a la diversidad de profesionales de la educación, debido a las dificultades que plantea la elaboración de estrategias que favorezcan una formación que posibilite la integración y no la asimilación, de las personas de origen inmigrante.

En el Estado español, se interviene en la escolarización de este alumnado desde una política educativa de tipo compensador que se construye obviando que opinan las familias de origen inmigrante sobre la escolarización de las segundas generaciones, lo que dificulta el desarrollo de una educación intercultural.

Por otra parte las políticas migratorias se presentan fragmentadas, se preocupan de los efectos que acontecen en el territorio de asentamiento y no dan respuestas a las causas de la inmigración.

Una política migratoria transformadora tiene que basarse en políticas de integración que tengan en cuenta la diversidad de factores que influyen en el proceso migratorio, en las dificultades de la integración y tienen que favorecer la participación activa de todos.

La educación comparada puede aportar a este debate un análisis del proyecto migratorio, informando sobre los aspectos educativos, sociales y culturales de los países de origen, en una perspectiva global y articulada.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Analizar y estudiar los movimientos migratorios comporta introducirse en un campo de gran complejidad, debido a las dificultades que se le presentan al investigador para interrelacionar de forma dinámica, la diversidad de factores que intervienen y simultáneamente, recoger la relevancia de cada uno de ellos, con el objetivo de identificar su incidencia en la globalidad del proceso. La complejidad se manifiesta, por ejemplo, cuando el análisis plantea la necesidad de conocer y analizar las migraciones en la perspectiva del proceso, es decir, las repercusiones y causas de los flujos migratorios en los países de origen y también en los de asentamiento. Teniendo en cuenta que hoy las políticas industriales, culturales, económicas y sociales que impulsan los Estados industrializados van, formal e informalmente, más allá de sus fronteras y por tanto inciden en la periferia, es decir, en los países de emigración.

2. LA INTEGRACIÓN DE LAS SEGUNDAS GENERACIONES

Para abordar el proceso de integración de este segmento de la población, es necesario aclarar algunos elementos que pesan de forma considerable en las propuestas y acciones que se desarrollan, ya que éstas condicionan las políticas de integración dirigidas a las segundas generaciones.

1. Gran parte de la infancia y de la juventud a la que se categoriza como alumnos inmigrantes, no lo son. En el año 1993 el 30% del alumnado marroquí escolarizado en las escuelas públicas de la provincia de Girona había nacido en el Estado español (TRIM, 1994). Si se tiene en cuenta el crecimiento de la población y el ritmo de asentamiento en la comunidad marroquí, este porcentaje es hoy superior.

2. Los niños y jóvenes que residen en el territorio estatal y que no han nacido en éste, han crecido y se han desarrollado en este contexto y como demuestran las trayectorias de gran parte de los que llegaron primero, las problemáticas no están en ellos, sino en las condiciones sociales y laborales de la integración. En consecuencia e independientemente de su nacionalidad, se puede hablar de personas que forman parte del tejido social a través de su participación escolar, laboral y como población que busca un lugar en esta sociedad.

3. Es necesario superar los posicionamientos que contemplan las segundas generaciones como personas que dependen legalmente de la situación jurídica de la familia y por lo tanto, es importante que se dote a las generaciones más jóvenes de un estatuto que les permita acceder a una situación jurídica de mayor estabilidad, independientemente de la familia y que les facilite la obtención, en breve plazo, de la nacionalidad española, si así lo desean.

4. Las problemáticas de estos jóvenes no giran, solamente, en el entorno del proceso migratorio. Son comunes a las de los jóvenes que viven el mismo proceso social. Son la consecuencia de las condiciones sociales en que viven los marginados y los excluidos pero que en este caso, toman una particular dimensión, debido a la creciente conflictividad (intolerancia, racismo, xenofobia..) que vive la población de origen inmigrante.

Por tanto, «no son los individuos como tales los que nos preocupan, sino los procesos sociales, es decir las relaciones sociales en las que ellos están implicados. En esta perspectiva, las cuestiones de la inmigración conciernen tanto a los [autóctonos] de raíz como a los inmigrantes» (Noiriel 1989, 220).

Realizadas estas breves pero imprescindibles aclaraciones se pasa a un análisis de las condiciones y circunstancias que se deben tener en cuenta en el diseño de las políticas de integración dirigidas a la infancia y a los jóvenes.

A) Para éstos la referencia a una cultura situada en el origen es un mito que no se corresponde a nada en concreto. Sus referentes se encuentran en el barrio, en el pueblo donde viven, en las experiencias entre compañeros y en los conflictos que aquí viven, más que en el país o pueblo de origen¹. Para ellos hablar de cultura magrebí o de cultura marroquí, es un referente difuso que se ha construido sobre:

1. La transmisión de unos valores, en el seno de una familia y comunidad, que han estado condicionados por el proceso migratorio y de adaptación.

2. La presión para conservar una identidad familiar en una sociedad que rechaza, a partir de estereotipos, la cultura de los inmigrantes.

3. La oposición entre cultura de origen y de recepción.

4. Las particularidades del conflicto generacional en el momento de interpretar y valorar la religión.

5. La posición de una sociedad de recepción que categoriza a los otros desde el etnocentrismo.

6. La búsqueda de una cultura y de una identidad construidas sobre un proceso de debate interno que oscila, entre los valores que los padres y la comunidad desean que los hijos e hijas conserven, y los valores recibidos a través de la escolarización y de las relaciones con los compañeros y compañeras, así como en el espacio público.

B) Se debe tener en cuenta que la cultura y los referentes sociales que han construido a lo largo de su desarrollo, están sujetos a las condiciones laborales en que trabajan los adultos; el nivel de formación reglada y ocupacional

de los adultos; el valor que tiene la educación escolar para los padres, el proceso de escolarización; la aceptación o rechazo que han vivido en sus contactos con la sociedad de recepción; la situación del barrio donde viven y en definitiva, por las condiciones en que la familia ha realizado el asentamiento.

1. Un referente para ellos, es el papel que han jugado los padres en el proceso de asentamiento, en la reivindicación de unos derechos, en la transmisión de unos deberes, en el sentirse parte de una sociedad, en proyectar un futuro de estabilidad a través de la comprensión de que la familia y la comunidad ha de abrirse a la sociedad donde viven. En definitiva, en la capacidad de transmitir a las nuevas generaciones que tienen suficientes habilidades para impulsar acciones que proyecten su historia en el nuevo contexto sociocultural.

C) La sociedad de recepción ha actuado y actúa, fundamentalmente, asimilando social y culturalmente, a la población de origen inmigrante, a través del trabajo y de la escolarización.

1. Es importante tener presente que esta asimilación puede ser vivida traumáticamente debido, por un lado, al propio proceso y por otro a la estigmatización y rechazo vivido a lo largo de su experiencia vital (Malewska-Peyre, 1989). El propio proceso asimilador les ha demostrado que éste no se da en ámbito de los derechos laborales, educativos... y sí a través de la renuncia a la cultura y a la lengua entre otros elementos.

2. Este proceso asimilador condiciona fuertemente una evaluación personal y colectiva de las posibilidades de integración y estabilidad mediante un proyecto de futuro.

En consecuencia, toda política de integración de las segundas generaciones tiene que apoyarse en dos ejes (Roux, 1989):

1. Trabajar para conseguir la igualdad entre los jóvenes, basándose en la idea de que las acciones no tienen que ser diferentes para unos y otros, y que deben afectar por igual y para igualar las posibilidades de toda la juventud en su capacidad de participación social. La finalidad de estas acciones es la de impulsar una negociación que permita la resolución de los conflictos que surgen en el proyecto de una sociedad intercultural.

2. Desarrollar acciones contra el racismo y contra todo mecanismo de exclusión, con el fin de construir una sociedad consciente de que éstas actitudes son el producto de una sociedad que justifica las desigualdades. Estas acciones se tienen que basar en:

- a. Que toda sociedad es diversa en las formas de entender la cultura, la sociedad y las capacidades.
- b. Que sociedad y cultura son conceptos dinámicos.

- c. Que las acciones que pretendan dar una foto fija de la cultura, de la sociedad y de las capacidades, están favoreciendo los intereses de un grupo que pretende abrir grietas en el derecho a la igualdad que toda persona, autóctona o inmigrante, tiene.

Estas acciones han de fortalecer la cultura y la identidad de los jóvenes y su capacidad de respuesta frente a los retos de una sociedad cada vez más compleja. Y deben tener en cuenta que el racismo crece cuando «falla la acción social, cuando se niega por razones muy variadas -crisis, incapacidad de institucionalizar un conflicto social que es negociable, etc.- la posibilidad de modificar las relaciones sociales existentes» (Tabboni, 1996, 245).

3. LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

La escuela es una institución que históricamente ha sido la encargada de construir un modelo cultural y nacional de integración. La transmisión de este modelo, desde la construcción de los sistemas escolares nacionales, se fundamentaba en que los Estados estaban conformados a través de la uniformidad y en consecuencia, la escuela tenía que contribuir a mantener la homogeneidad a través de un modelo escolar que se entendía a través de una lengua y una cultura.

La modernidad ha comportado, con el paso del tiempo, que las sociedades reconociesen que no son tan homogéneas como pretendían, y poco a poco se ha admitido que la diversidad, cultural y lingüística, interna a los Estados, es un hecho que en sí mismo no cuestiona su papel porque éste ahora se apoya, también, en otros elementos para mantener la unidad y la dependencia de la población:

«el problema de la diversidad no se plantea solamente a propósito de las culturas consideradas en sus relaciones recíprocas, también se encuentra dentro de cada sociedad, dentro de todos los grupos que la constituyen...» (Levi-Strauss 1969, 39).

En este reconocimiento ha aparecido un hecho que si bien no es nuevo, si que está comportando algunas novedades. La inmigración de origen extranjero que se ha asentado, ha reclamado, aunque muy tímidamente y en posiciones desventajosas, la inclusión de su historicidad, de su lengua y de su cultura en la historia y currículum nacional. Añadiendo a la dinámica cultural, unos componentes que están promoviendo algunos debates que, en algunos casos, tienen dimensiones significativas pues están afectando al papel histórico de la escuela.

Las cuestiones están ahora en si la escuela puede continuar con la función integradora que históricamente se le ha atribuido; en cuales son los obstáculos para ejercerla y qué bases socioeducativas y culturales se deben fomentar para mantener la función integradora.

La escuela puede mantener un papel integrador si éste también se impulsa desde otros espacios sociales. Por ello una actuación integradora debe apoyarse en un proyecto colectivo basado en un plan de sensibilización y de progreso con el que contribuir a la formación de la persona y de la sociedad.

La integración escolar es un proceso que debe tener como tal y como objetivo la de asumir la diversidad y la necesidad de integrar a todas las culturas para recoger sus aportaciones a la cultura escolar, construyendo una nueva cultura nacional sobre la base de la pluralidad cultural existente. Sin olvidar que la escuela no puede responder ni sustituir los desequilibrios del modelo social y político en que está inmersa. «La escuela tiene que asumir lo que es, solamente lo que es, pero todo lo que ella es» (L'Heuillet, 1991: 29) dentro de un proyecto educativo y político que la sociedad le ha encargado.

La escuela no puede perder de vista que su función principal es la de enseñar y dar instrumentos para participar en una sociedad democrática y plural. En este encargo la integración no es una cuestión que afecta solamente al alumnado de origen extranjero, es un proceso que tiene que ponerse al alcance de todo el alumnado como medio para combatir el fracaso escolar y la exclusión. En esta situación «la escuela, de hecho, se encuentra presa entre un objetivo de normalización y el respeto a la diversidad, entre el reconocimiento de la diversidad y el consenso. Tiene que evitar dos situaciones: la ignorancia deliberada del otro que puede llevar al desprecio, y la apertura a cualquier precio al mundo exterior» (Abdallah-Pretceille, 1993: 45).

La integración escolar debe entenderse dentro de un proceso global de socialización en el que es necesario diferenciar dos niveles. Un primer nivel comprendido por la experiencia y las relaciones vividas en el ámbito de la escuela, que incluye la situación en el aula y en la diversidad de actividades que se realizan en el centro y desde el centro. Y tiene como referente el segundo nivel, en el sentido de qué la integración tiene que evaluarse en función de la eficacia social que la escuela ha demostrado para servir a la sociedad, entendida, básicamente, a través del mundo laboral y de las relaciones sociales y culturales, en definitiva de la inserción sociolaboral.

NOTAS FINALES

¹ La dimensión nacional, geográfica, cultural que en los países de inmigración se utiliza para hablar de la cultura de origen (Magreb, norteafricanos...) es distante de la realidad social y cultural de las segundas generaciones. Para gran parte de los niños y jóvenes la referencia de origen es la vida del núcleo poblacional o «duar» de origen, es una perspectiva local donde la tradición popular y la ruralidad tienen un peso específico.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1993): *Quelle école pour quelle integration?*. París. Hachette
- L'HEUILLET, H. (1991): L'integration au Lycée. À l'école l'integration. *Hommes & Migrations*, nº 1146, pp. 28-31. París
- LÉVI-STRAUSS, C. (1962): *Raça i història*. Barcelona. Edicions 62.
- MAŁEWSKA-PEYRE, H. (1989): Problemes d'identité des adolescents de migrants et travail social.
- C. CAMILLERI i M. COHEN-EMERIQUE (Coord.), *Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, pp 117-133. París. L'Harmattan
- NOIRIEL, G. (1989): Les jeunes d'«origine immigrée» n'existent pas. En B. Lorreyte (Dir.) *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, pp. 211-221. París. CIEMI/L'Harmattan.
- ROUX M. 1989. Du bon usage de jeunes gens trop remuants. En B. Lorreyte (Dir.) *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, pp. 293-310. París. CIEMI/L'Harmattan.
- TABBONI, S. (1996): Sociologia dello straniero, sociologia del razzismo e dell'etnicità essenzialista. En G. de Finis i R. Scartezzini (Coor.) *Universalità & differenza. Cosmopolitismo e relativismo nelle relazioni tra identità sociali e culture*, pp. 235-254. Milán. FrancoAngeli.
- TRIM, (1994): *Mapa escolar del alumnado inmigrante en la provincia de Girona. Aproximación a la diversidad cultural en la escuela*. Universitat de Girona. Policopiado.