

INTEGRACIÓN EDUCATIVA MAGREBÍ EN ESPAÑA

ELVIRA DELGADO CHAMORRO

Debido a la novedad que supone, en gran medida, el fenómeno de la inmigración extranjera en España, la institución escolar, en otros aspectos bastante asentada, está todavía en una fase de tanteo en lo relativo al tratamiento que debe dar a alumnos de otras culturas. Tanto los alumnos como los profesores y demás agentes educativos tienen márgenes de maniobra, más o menos amplios, para adaptarse en incluso transformar las normas y los contextos preexistentes en la institución escolar, pero, de todos modos, creo que habría un problema de falta de medios para hacer más fácil la transición entre el proceso educativo que trae el niño y el que le puede proporcionar la escuela en España.

Este trabajo estará orientado hacia el estudio del sistema educativo en relación a diversas líneas de acotación: los agentes educativos, los alumnos marroquíes y el currículum —¿flexible o estático?—. Todo esto nos proporcionará una serie de pautas de tipo ideológicas, lingüísticas, etc. que nos ayudará a comprender, en mayor o menor medida, el problema planteado.

SOCIEDAD, CULTURA E INMIGRACIÓN

La heterogeneidad cultural es una característica destacada de las sociedades de nuestro entorno inmediato. Sin embargo, los estados-nación se constituyeron con la pretensión de unificar el mundo normativo y de valores de la población que los componía: el ideal se resumía bajo la fórmula “un estado, un pueblo, una lengua, una cultura”. Entre los medios para garantizar tal objetivo desempeñó un papel fundamental el modelo de escuela única, al menos hasta la aparición de los modernos medios de comunicación masiva, cuyo poder para propiciar el consenso social y la uniformidad ha desplazado en gran parte las formas tradicionales de control y autoridad. A pesar de ello, la diversidad social no desapareció: las resistencias a la homogeneización se manifestaron unas veces como conflictos entre valores de clases sociales, otras como choques entre el modelo oficial y las pautas expresadas en distintas regiones y/o lenguas,

en ocasiones bajo la forma de rechazo o desentendimiento manifestado por minorías étnicas, etc. Durante una larga etapa histórica tales manifestaciones fueron catalogadas como residuos de épocas anteriores, muestras de atraso y resistencia al progreso. En la actualidad, aunque con muchas dificultades, comienza a abrirse camino otra concepción, que no sólo reconoce la pluralidad cultural interna de los estados nacionales, sino que afirma el valor positivo de tal circunstancia. En España, por ejemplo, sólo recientemente se ha reconocido oficialmente, en el ámbito del sistema escolar, la vigencia e importancia del "conocimiento y valoración positiva de la realidad plurilingüe y pluricultural del Estado". Las dificultades que surgen para desarrollar efectivamente este principio son, no obstante, una muestra de la vigencia de las concepciones homogeneizadoras.

El inicio de este proceso de reformulación ha coincidido en muchos países con un nuevo factor de diversidad: la inmigración de origen extranjero. En número y composición variable aparecen nuevas poblaciones que comparten lenguas, religiones y formas de socialización divergentes de las dominantes. En realidad, la población inmigrante es un factor de diversidad añadido a la ya existente en la sociedad autóctona, pero desde la ideología "nacional-uniformadora" su presencia es percibida como generadora de heterogeneidad cultural, en una sociedad básicamente homogénea. Las instituciones educativas no escapan a esta situación: aun cuando algunos desarrollos recientes apuntan hacia una perspectiva abierta al reconocimiento pleno de las diferencias, la inercia institucional y un discurso pedagógico universalista permanecen anclados en el modelo de escuela única-uniformadora: la institución transmite valores "universales" a un alumnado culturalmente indiferenciado.

INMIGRACIÓN EN ESPAÑA

En España, la inmigración extranjera es un fenómeno relativamente reciente, caracterizado por una importante diversidad de orígenes y por un volumen relativamente moderado. La presencia de hijos de extranjeros tiene un carácter minoritario en el conjunto del sistema escolar no universitario, aunque existe una tendencia a su incremento. Los hijos de inmigrantes marroquíes son, a su vez, un componente importante pero aún más reducido (representan el 12% del conjunto del alumnado extranjero, y el 0,05% del alumnado total), si bien su crecimiento ha sido notable en los últimos años y es previsible que su número se multiplique a medio plazo. Además, en determinadas zonas y centros escolares existen ya contingentes muy significativos de alumnos marroquíes (superiores al 10% y, en ocasiones, al 20% de la matrícula del centro). En todo caso, se va imponiendo entre los enseñantes la percepción de que su presencia no es casual, sino permanente y creciente, lo que genera preocupación y situaciones de agobio, cuando no de rechazo más o menos explícito.

INSTITUCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA VS PLURICULTURALIDAD

La institución escolar española se encuentra en la actualidad en una posición ambigua respecto al tratamiento de la pluriculturalidad. Por un lado, el espíritu de la última reforma educativa y el arraigo de ideologías humanistas como la de los derechos humanos favorecen una apertura hacia una perspectiva multicultural. Estas son fuerzas instituyentes, que se abren a una nueva perspectiva frente a la resistencia de lo instituido, que tiende hacia la homogeneización del alumnado desde valores pretendidamente universales que, de hecho, son sólo los valores dominantes en una sociedad y momento histórico particulares.

Por otro lado, la idea que hoy predomina en la institución escolar es que la integración se garantiza mejor cuanto menor sea el número de alumnos marroquíes en un centro; en otras palabras: cuanto más fácilmente puedan diluirse sus rasgos específicos. Por el contrario, un "colegio de moros" (donde estos fueran mayoría o bien una minoría muy importante) aparece como el paradigma de lo indeseable, ya que el trabajo de la escuela sería "integrarlos a" la sociedad autóctona, en los términos en que ésta y la propia escuela están hoy estructurados.

Este criterio restrictivo (que se expresa, entre otras cosas, en los deseos de redistribuir las matriculas de este grupo entre los centros) se contrapone a una concepción que afirma que la diversidad es un aporte positivo a la vida social, ya que el desarrollo de las potencialidades culturales del grupo inmigrante, se logra cuando este constituye una minoría étnica, no cuando sus miembros se encuentran dispersos y la colonia está atomizada. Esta cuestión, pues, es un elemento central a dilucidar a la hora de profundizar en el tratamiento de la interculturalidad.

En relación a los alumnos hijos de inmigrantes en escuelas españolas, éstos proceden de un contexto social poco conocido por los agentes del sistema social español, circunstancia que favorece el predominio de estereotipos que se aplican indiscriminadamente. Bajo un epígrafe común —"marroquí", "magrebí", "árabe" o "moro"— son incluidos grupos o individuos de orígenes diversos; en este caso la falta de información se suma a la cosmovisión nacionalista que tiende a percibir como básicamente homogéneos a los ciudadanos de un mismo país.

Por su parte, el sistema escolar marroquí —del que procede una buena parte de los niños hoy escolarizados en España— tiene algunas características que lo diferencian del español: su implantación no es absoluta, buena parte de la población no ha pasado por la escuela o lo ha hecho sin completar ningún ciclo educativo; el modelo escolar combina la influencia del sistema francés con elementos propios de la sociedad autóctona, entre los que destaca su carácter musulmán (no laico); y, aunque con matices diferenciales, producto de un proceso en desarrollo, predomina una pedagogía autoritaria y memorística.

El conocimiento de los rasgos particulares del contexto de origen del alumnado marroquí tiene un doble interés: por un lado, debe permitir un acercamiento matizado a la realidad cultural de los alumnos y sus familias y, a partir de éste, el despliegue de un trabajo educativo que tome en consideración dichas situaciones; por otro lado, debieran evitarse las aproximaciones que tienden a construir la imagen de dos mundos —Marruecos y España— “esencialmente” diferentes (es decir, con escasos rasgos en común) o jerárquicamente relacionados en una escala de “progreso”: Marruecos adscrito a la tradición y el atraso, España como paradigma de modernidad. Ambas consideraciones, negadoras del carácter social, históricamente condicionado y dinámico de las dos sociedades, abocan a una estrategia cultural poco compatible con el interculturalismo: la idea de sociedades y pueblos “naturalmente” diferentes lleva, si no a la xenofobia abierta, a sostener la imposibilidad de una coexistencia mutuamente enriquecedora; la percepción del grupo inmigrado como portador de valores “atrasados” conduce, lógicamente, a una estrategia asimiladora, presentada como un avance para estos grupos, que promueve por la escuela.

A lo largo de esta comunicación, se han podido ver datos reveladores sobre la tendencia dominante en la escuela española actual, tanto en el nivel práctico, como en el nivel ideológico: se adopta una postura eminentemente asimiladora. Una parte del profesorado niega la especificidad cultural (o su importancia para la escuela) del alumnado de origen marroquí, insistiendo en que son “niños como los demás”; esta afirmación, que pone énfasis en la igualdad de los niños, impide sin embargo toda consideración positiva de sus elementos diferenciales. En la práctica, desde este planteamiento se acaba ofreciendo actuaciones pedagógicas iguales para situaciones distintas.

Otra parte de la institución escolar insiste, en cambio, en las particularidades del alumnado de origen marroquí. Para la mayoría, la diferencia tiene una connotación negativa: se trata de niños con déficit (pues provienen de un contexto social, escolar y/o familiar con rasgos de “atraso”) a los que la escuela debe aplicar una estrategia compensadora, o bien de alumnos problemáticos (socializados en un contexto “primitivo”) a quienes la escuela ha de civilizar, incorporándolos a las pautas de modernidad. Dado que en ambos casos lo específico de esta minoría es percibido como carencia o resistencia, por contraste con los valores y actitudes incuestionados de la escuela, no cabe una estrategia pedagógica de educación intercultural.

Como hemos visto hasta ahora, se hace recomendable conocer profundamente el marco social, político y económico de Marruecos con el objetivo de contextualizar su cultura y entenderla más allá de sus fronteras.

CONCLUSIONES

Nuestro sistema educativo no se encuentra preparado para afrontar con dignidad y respeto la enorme carga cultural e ideológica que suponen niños marroquíes en las escuelas españolas. La tarea elemental de nuestro sistema

educativo —y a modo de soluciones y afrontamiento— es inculcar, a toda costa, los rasgos más comunes de nuestra sociedad (arrasando con la ética necesaria) a los niños de Marruecos. El constante cambio en la estructura de nuestro sistema educativo responde a una doble visión desde mi punto de vista:

- Por un lado, se restauran los pilares educativos porque los anteriores no logran los objetivos fundamentales previamente establecidos por la Administración.
- Por otro lado, aún sometidos a frecuentes cambios, no se ha logrado —ni creo que se logre jamás— implantar un sistema educativo acorde a la educación; porque, desde mi punto de vista, la educación no atiende a la educación. Es más, la educación en nuestro país no viene a ser más que continuos planes demagógicos, planeados a priori (en filosofía, algo apriorístico señala a algo que se da sin necesidad de ir a la experiencia) y con un fin último y básico: los intereses políticos.

Asimismo, creo de importante interés señalar que la inserción de niños marroquíes en las escuelas españolas, con toda normalidad, es una utopía —triste utopía— que sólo podrá conseguirse en base a una serie de replanteamientos (por qué no incluso revolucionarios) afrontados desde y hacia una política esencialmente educativa:

- En el ámbito de los principios institucionales reforzar el derecho a la diferencia cultural dentro del estado español lo que implica una aceptación de la relatividad cultural, contra cualquier forma de etnocentrismo o naturalización de una forma cultural concreta. Sólo sobre esta base, planteada sin ambigüedades, es posible cimentar una política intercultural coherente, respetuosa de los derechos humanos de todos (mayorías y minorías).
- En la actualidad, la condición de extranjero supone una desventaja jurídica: al inmigrante no se le garantizan los mismos derechos que al nacional; en esa medida la plena convivencia e integración está condicionada a la vivencia de una relación jerárquica y asimétrica, limitadora de los principios de igualdad, no exclusión, etc. ¿En qué medida es justificable el predominio de los derechos del "ciudadano-nacional" sobre los derechos humanos sin contrapistas?, ¿de qué manera esta circunstancia condiciona la propuesta de reconocimiento de la diversidad y el que puedan producirse trayectorias de inserción social sin abdicar de la propia cultura?
- Manteniendo el marco descrito, pueden producirse discursos a favor de la multiculturalidad que, en los hechos y bajo la bandera del respeto a las diferencias, fomenten el desarrollo separado y desigual de distintas comunidades. De esta forma, ciertos colectivos inmigrados pero también algunos autóctonos, obtendrían el derecho a mantener prácticas

culturales específicas pero en ámbitos delimitados, que no interfieran ni cuestionen las de los grupos dominantes. En este caso el debate social ha de plantearse si existe o no el pleno derecho de las minorías a preservar y desarrollar sus características diferenciales en un plano de igualdad con el resto de la sociedad.

- Está pendiente un debate amplio y en profundidad en la institución escolar respecto al tratamiento de la pluralidad cultural: ¿en qué medida se considera compatible el carácter estatal de la escuela y de su currículum básico con la formación de alumnos para una "sociedad axiológicamente plural" que avance en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión? Sin una clara opción estratégica al respecto, avalada por el compromiso de los agentes implicados, toda proclama o iniciativa aislada tenderá a quedarse en mera declaración demagógica o experiencia relativamente exótica. En todo caso, no parece acertado condicionar la puesta en práctica de una educación intercultural a la presencia de niños de origen extranjero; la cuestión de fondo radica en la legitimidad que se reconozca a los distintos colectivos que componen la sociedad y, consecuentemente, a sus pautas culturales. Justificar la inacción o la falta de recursos en razón de la limitada importancia cuantitativa del alumnado extranjero equivaldría a negar la importancia de estas cuestiones y posicionarse, de hecho, en un etnocentrismo escolar.
- ¿Tienen derecho los colectivos inmigrantes a constituirse como minoría, con necesidades y reivindicaciones propias, en el seno de la sociedad y, en particular, dentro del sistema escolar? La respuesta que se dé a este interrogante pondrá en claro dentro de qué marco y con qué limitaciones quiere abordarse la cuestión del "rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas" desde la escuela.
- Hay que precaverse ante el peligro de erigir estereotipos uniformadores referidos al colectivo marroquí presente en España. Una vez definidas ciertas líneas generales de actuación, será importante abordar las situaciones específicas del alumnado de cada centro o zona, lo que requiere un mayor esfuerzo de acercamiento a la realidad de las familias inmigrantes del entorno.

Está claro que esto es un mínimo conjunto de replanteamientos que abogan en pro de un objetivo común y elemental: la concienciación de que existe una multitud de culturas diferentes a la nuestras y, consecuentemente, enriquecedoras y complementarias para nuestro sistema educativo. Los replanteamientos serían casi infinitos y una seria atención hacia ellos, podría hacer posible el reto pendiente.

BIBLIOGRAFÍA

- COLECTIVO IOE (1996): *La educación intercultural a prueba*. Madrid: CIDE.
- GARCÍA CARRASCO, A. (1977): *La acción cultural de España en Marruecos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1986): *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- SÁNCHEZ TORRADO, S. (1998): *Cómo pensar y aplicar una Educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

WEBS CONSULTADAS

- www.oei.org.co/oeivirt/rie13a04.htm
- http://www.canalsolidario.com/web/noticias/ver_noticia.asp?id_noticia=709 -
- <http://www.barcelona2004.org/GuiaMundo/GUIA99/PAISES/Marruecos/estadisticas.htm>
- <http://www.sindominio.net/masala/archivo/03/mas03.htm>