

**DOBLE MARGINACION ESCOLAR Y PROFESIONAL  
DE LA EMIGRACION:  
ANALISIS COMPARADO Y PERSPECTIVAS FUTURAS  
(a nivel internacional)**

*Angel González Hernández  
Universidad de Murcia*

**1. La situación emigrante**

Decíamos en una reciente publicación (1) sobre identificación cultural de la segunda generación de emigrantes españoles, que la emigración se ha *estabilizado*, es decir, de ser un fenómeno temporal, se ha convertido en una "situación", con los consiguientes cambios que esto comporta en todos los sentidos. Estamos intentando señalar que la emigración, "que constituye una constante histórica y ha sido la expresión y factor de cambios sociales" (2), constituye en los *países de acogida* la estabilización de un tipo de población en trance de adaptación/asimilación, pero que no presenta ya el proceso de flujo de población como mano de obra convertida en *mercancía* por la instauración de relaciones de producción capitalista.

Estos grandes flujos, -como ha ocurrido siempre en los movimientos de población- tienen una dirección, en función de la economía, en este caso del desarrollo capitalista de post-guerra en Europa occidental. En esta corriente versus Centro-europa, la población del sur mediterráneo, griegos, yugoslavos, italianos, portugueses y españoles, son exportadores-exportados de mano de obra, mientras actúan de importadores principalmente Alemania, Francia, Suiza y otros pequeños países de Europa Central. En esta clasificación un tanto simplificada y generalizada cabe igualmente el matiz de "exportadores" de población, -vía turismo- de los países importadores de mano de obra, turistas con destino a los países de donde se recibe la mano de obra. Incluso, se puede señalar la doble corriente "exportación-importación" de mano de obra para el mismo país (3). Un análisis más profundo de estas corrientes migratorias nos arrojarían otras variables como integrantes de estos flujos migratorios a nivel internacional: movimientos de capital, poder militar, cultural, tecnología, ...

En esta perspectiva última nos situamos en un análisis mundial que tiene como sistema una unidad y una dinámica global, independientemente de las contradicciones aparentes que se puedan descubrir. Existe por encima de las diferencias de los movimientos inter-migratorios a nivel nacional, una articulación entre los dos: nacional/internacional, es decir, una interdependencia de las economías y un alargamiento de transnacionalización. Así podemos situar igualmente la estabilización de la corriente migratoria (corte del crecimiento), como el "reflujo" de nuevo a sus países de origen. Por el momento, nosotros nos hemos ceñido a esa estabilización producida por el asentamiento definitivo del movimiento migratorio y el nacimiento de la segunda generación. A estos problemas de mercado de trabajo y escolarización, como factores discriminativos de la población de origen, vamos a dedicar estas líneas.

## 2. Mercado de trabajo

La emigración española histórica puede ser considerada desde el corte de dos grandes zonas espacio-temporales. La primera considerada como transoceánica desde los tiempos de la conquista americana, teniendo como característica una "emigración colonizadora", -debido a la integración

gradual de las economías sudamericanas en la economía internacional-, y ha sido la expresión de una no-absorción por la economía nacional del potencial y crecimiento demográfico. La segunda, desde los años sesenta hasta la crisis del petróleo del 73/74, traduce el nacimiento de un mercado de trabajo que se corresponde con las exigencias del desarrollo económico español actual: la economía española se ha internacionalizado y comienza a integrarse en las economías de la Europa Occidental. Estos movimientos se han traducido igualmente por los flujos migratorios en el interior del país.

Es evidente que el funcionamiento del mercado de trabajo es debido a los flujos migratorios, y estos a su vez, empujados por el paro. Se establece así un equilibrio entre la oferta y la demanda. Aquí debemos inscribir la emigración entre España y Europa al comienzo de los sesenta, pero como un movimiento de reajuste de los recursos humanos que se han operado en el país con el plan de estabilización de 1959. La consecuencia es la "euromigración", como un efecto del modelo español de desarrollo, a su vez coyunturalmente acoplado al crecimiento de la economía europea de este período, que se prolonga y va absorbiendo mano de obra hasta la crisis simbolizada en el problema del petróleo tras la guerra de Kippur.

El período de emigración versus Europa (1960-1974) y la estabilización consecuente que engendrará, viene dada por la estructura del modelo de desarrollo español que produce un excedente de trabajo y se orienta a una industrialización. Es el período en que la economía española va a crecer con tasas superiores a otros países de la O.C.D.E.. Crecimiento que engendrará una transformación del aparato productivo y del mercado de trabajo. En este período cerca de 2.000.000 de población activa serán reducidos en la agricultura española. Una parte de estos casi dos millones de personas activas -unos 800.000- se dirigirán hacia Europa en estos años de 1960-74. El resto será absorbido por la industria, la construcción y servicios. El equilibrio se produce porque el desarrollo de las economías occidentales va a permitir el trasvase de una parte del excedente de mano de obra, es decir, que esta emigración va a ser originada por el propio modelo de desarrollo español: la emigración es una manifestación de la incapacidad de la economía española para producir empleo. Un ejemplo lo explica suficientemente: de 1964 a 1974 la población española aumenta en 3.239.000 personas de población activa, mientras que la población empleada sólo aumenta para este período en 1.356.000 personas. Como señala L. Berrocal, "un 58% de la población en edad de trabajar son condenados a la inactividad,

el paro o la emigración". Para Berrocal, esta última solución no es más que un *efecto marginal* en el conjunto del mercado del trabajo (4).

En consecuencia con este efecto marginal en el conjunto del mercado de trabajo, este flujo migratorio vendrá caracterizado por el tipo de emigrante: entre 1964-69, el 95% están comprendidos entre 15 y 44 años, no representando los niños entre 0 y 14 años más que el 0,57% y los adultos de más de 55 años, sólo el 0,36%. Con ligera variación nos encontramos que el emigrante español tiene de media en 1964 veintinueve y veintisiete años, hombres y mujeres respectivamente, y de treinta y veintiocho años en 1973.

En cuanto a la marginación o discriminación por sexo, tenemos que la emigración española versus Europa es de un 82% de hombres y un 18% de mujeres en 1964, reduciéndose este porcentaje femenino paulatinamente, para arrojar en 1980 un 6,5% de mujeres frente al 93,5% de hombres. Estas cifras y su relación hombres-mujeres hablan del fenómeno marginal provisional de este tipo de emigración.

En cuanto al tipo de actividad previa al flujo de mano de obra hacia Europa para el período 1960-74, está representada por una mayoría del sector industrial y una minoría de la agricultura (entre el 15% y el 25%). Como señala acertadamente Berrocal, la débil participación del sector agrícola en este flujo migratorio tiene un significado claro: el éxodo rural, esos cerca de dos millones de población activa que se pierden en el campo se han dirigido de antemano a la ciudad, para retomar luego el camino de la emigración exterior, articulando el mercado de trabajo español, y van a ocupar en Europa los mismos dominios marginales del mercado de trabajo: construcción, trabajos públicos, industrias sucias y el sector de servicios con carácter eventual y temporal. En conclusión, una gran parte de la emigración española se compone de una mano de obra activa y ya integrada en los márgenes del mercado de trabajo español (5).

### 3. Mercado de la escuela

En el todo social, las leyes que rigen un sector tienen "mutatis mutandis" una correspondencia paralela en otros sectores del mismo. Es un punto de partida aceptado que la sociedad, en sus manifestaciones, traduce

siempre el juego de sus intereses de clase, de dominio, dirección y articulación, estructurando a cualquier nivel considerado la estructura base. Aceptado esto, y visto la obvia situación de una inmigración marginada por las leyes de la oferta y la demanda del mercado de trabajo, tenemos que aceptar que, a nivel escolar, los jóvenes inmigrantes y los nacidos en el país de acogida van a sufrir también una marginación.

Es evidente que la oferta escolar, por las leyes interaccionadas de la estructura social, va a ser más discriminante para las clases más desfavorecidas, ya discriminadas y marginadas en el reparto de la "tarta social".

En un trabajo del profesor Crespo (6) de la Universidad de Montreal, sobre un estudio del nivel escolar e integración social de jóvenes inmigrantes en Québec (Canadá) -realizado diacrónicamente entre 1974-1983,- señala que de 22 a 29% del fracaso escolar entre los hijos de padres inmigrantes (tasa que llega al 70% cuando se da además un retraso escolar), es común por la procedencia y condiciones sociales del país de origen de estos inmigrantes. Estas cifras, sin embargo, no pueden traducir la realidad más que a título indicativo, si tenemos en cuenta que la experiencia era seguida con grupos que habían pasado por *clases de acogida* para paliar y compensar la situación de entrada de los jóvenes escolares, hijos de la inmigración, y que el país de acogida a que se refiere este trabajo es un país de reciente formación y con tradición de inmigración. Ciertos conflictos que se pueden producir en otros contextos con culturas muy identificadas tanto por la población de origen como por la acogida, no pesan tradicionalmente en Canadá, si bien se dan problemas de integración y reacciones de violencia entre algunas etnias (haitianos y asiáticos).

En el caso que nos ocupa tomaremos como ejemplo el panorama de la emigración en Alemania. Los inmigrantes fueron llamados por los acuerdos con sus países de origen en una política concertada de mano de obra provista, y remesas de divisas enviadas. Esta llamada por acuerdos bilaterales con los países exportadores de mano de obra fue sostenida por los sindicatos y empresarios alemanes hasta 1973 en que se toma la decisión de parar la inmigración, a excepción de los provinientes de los países del mercado común. En definitiva, en poco más de una década las necesidades de mano de obra del desarrollo alemán van a llevar a firmar acuerdos de inmigración con Italia en 1955, con España y Grecia en 1960, con Turquía en 1961, con Portugal en 1964 y con Yugoslavia en 1968.

Si es cierto que las desigualdades se juegan ya a nivel material, unas cifras al respecto aclaran la marginación escolar, de hecho, en estas primeras edades. En 1975 sólo del 20 al 25% de la población inmigrante frecuenta la escuela maternal, cifra que se eleva a un 43% en 1978, frente al 75% de niños alemanes en la misma fecha. Una ojeada de reparto de porcentajes por nacionalidades nos arroja en estas fechas diferencias significativas: 39% entre los turcos, 43% los griegos, 46% los italianos, 56% los españoles, 68% los yugoslavos y 75% para los portugueses (8).

El porcentaje de frecuentación de la escuela por los jóvenes inmigrantes de menos de 16 años en RFA es del 95% (9), tasa que es igual en lo que a chicos y chicas se refiere, pero no lo es por nacionalidades: así, los turcos arrojan un porcentaje más bajo que la media, cifrándose en un 82%. Esta cifra ayuda al cliché aceptado del joven turco, "prototipo del escolar extranjero conflictivo en el sistema escolar alemán" (10). Quiere decir que entre un 5 y un 20% no cumple con la obligación de frecuentación escolar entre los jóvenes extranjeros en RFA, cifra o porcentaje que es prácticamente nula para los jóvenes alemanes. Una vez más existe la marginación que aparece en el mercado de trabajo.

El cuadro siguiente mostraba en 1974, fecha anterior a la crisis de la inmigración, la frecuentación escolar por nacionalidades:

Nacionalidad	Frecuent.	No-Frec.	Sin Resp.	Total
Italianos	76	15	9	100
Espanoles	86	8	6	100
Griegos	86	6	8	100
Turcos	77	20	3	100
Yugoslavos	69	14	17	100
<i>Media</i>	<i>79</i>	<i>13</i>	<i>8</i>	

Respecto al tipo de escuelas frecuentadas, es obvio que la inmigración, como por otro lado las clases obreras alemanas, son empujadas hacia la escuela elemental superior, vía el tipo de formación escolar de la *Beruschule*

(Enseñanza profesional). Si tenemos en cuenta que el porcentaje de alumnos que tras la *Grundschule* (Escuela primaria elemental) tiene acceso al *Gymnasium* (Liceo, Bachillerato), y que esta selección se hace tempranamente a los diez años, y es la única vía hacia la Universidad, la posibilidad de acceso a la Enseñanza Superior y las Facultades es mínima para los jóvenes inmigrantes. La igualdad de oportunidades no deja de ser más que un piadoso recuerdo de buena conciencia. Como vemos este principio no puede contrarrestar los efectos de la marginación de origen. Tampoco es mayor el porcentaje de jóvenes inmigrantes que tras la escuela elemental se dirigen a la *Realschule* (Colegio de enseñanza general corta) paso para las Escuelas técnicas al terminar la enseñanza obligatoria a los 16 años. Estas Escuelas técnicas que facilitan la enseñanza técnico-profesional de segundo grado son, a su vez, la vía hacia las Escuelas Técnicas Superiores, equivalentes a nuestras *Escuelas Universitarias* de Ingeniería Técnica. El paso hacia arriba de las Escuelas Superiores (nuestras Escuelas de Ingeniería) está vetado para aquellos que no pasaron tras la *Grundschule* por el *Gymnasium* (clásico bachillerato de 8 años de escolaridad), llave de la Universidad y Escuelas Superiores (12). Un cuadro comparativo de los tipos de escuela y su reparto de escolares alemanes y extranjeros, referido a 1976, muestra las diferencias y marginación de los inmigrantes respecto a las oportunidades educativas.

Porcentajes de escolares según el tipo de escuela (13)

	Alemanes	Extranjeros G. E. I. P. Y. Tr.
Grundschule y Hauptschule	61	89
Realschule	13	3
Gymnasium	20	3
Gesamtschule (Escuela Comprensiva)	2	1
Sonderschule (Escuela Especial)	4	4
<i>Total</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i> <i>(datos referidos a 1976)</i>

Pero ni siquiera la discriminación marginadora termina aquí, en cuanto a los tipos de escuela de menor prestigio y posibilidades de escalar académicamente. El círculo vicioso de la marginación continúa a través de los filtros de capacidad: siendo obligatorio el certificado de estudios primarios superiores; es decir, al final de la *Hauptschule*, tras ocho años de escolaridad, -resulta que sólo un 50% de los escolares extranjeros lo obtienen. Las consecuencias son que este certificado es la condición para obtener una plaza de aprendizaje y con ello la llave para comenzar una formación práctica de trabajo alternada con la formación general de tipo escolar en las *Berupschule*. Un cuadro de esta distribución de certificados primarios por nacionalidades, arrojaba en 1979 los siguientes porcentajes (14):

Certificado	Tr	Y	P	Gr	E	I	Total
Si	36	73	54	69	63	50	51
No	59	27	42	29	33	45	45
S/R	5	--	4	2	4	5	4
Total	100	100	100	100	100	100	100

Y sin embargo, esta frecuentación de la escuela profesional es obligatoria para todos los jóvenes menores de 18 años que no sigan una formación escolar a tiempo completo. No obstante, sólo un 44% de jóvenes inmigrantes se hallan en tal situación. El resto, sin un certificado que pueda llevarlos hasta esta situación dual, engrosan el paro y la mano de obra sin calificación de ningún tipo. Como señala Hubain (15), "examinando el conjunto de jóvenes inmigrantes de 15 a 20 años -y no sólo los extranjeros inscritos efectivamente en una escuela profesional-, se destacaba en 1981 que un tercio de entre ellos no trabajaba, ni estaba en curso de formación profesional, ni frecuentaba una escuela a tiempo completo". Vemos que la marginación en el mercado de trabajo y en los diplomas se corresponde.

Para que este análisis fuera completo había que investigar también sobre el tipo de hábitat, alojamiento, etc. Los resultados no vendrían a variar mucho de nuestras hipótesis y sí, por el contrario a reforzarlas: la marginación escolar no es un hecho aislado sectorial, sino que tiene sus raíces en

causas estructurales que determinan a su vez efectos que reafirman las mismas causas productoras. El pez que se muerde la cola, dificulta las posibilidades de intervención que nos señale dónde está el comienzo y cuáles serían las medidas a aplicar.

#### 4. Conclusión política de una posible intervención

En la situación económica europea del presente, no cabe duda que los inmigrantes de la segunda generación son las primeras víctimas de un clima de inseguridad generado por la ausencia de garantías jurídicas en cuanto a su estancia, inseguridad también agudizada por cierta animosidad xenófoba acrecentada por la crisis de empleo y chauvinismo irresponsable.

Esta segunda generación, hijos e hijas de aquéllos que abandonaron hace años su familia, país, costumbres, climas y paisajes, han nacido ya en los *países de acogida*, han cursado allí su escolaridad obligatoria, y terminan casándose y fijando definitivamente su residencia, sin por ello dejar de ser extranjeros en sentido estricto, si no adquieren la nacionalidad.

A las dificultades lingüísticas y culturales, así como psicológicas de los primeros años, hay que añadir las derivadas de ser hijos de un nuevo "lumpen-proletariat", cuyas reivindicaciones políticas de clase desfavorecida se hallan entre las de los minusválidos y las propias de la población de un "cuarto mundo".

El éxito o el fracaso escolar durante el período obligatorio, así como la dificultad de identidad cultural, van a marcar desde el comienzo al joven inmigrante, agravado por el determinismo social que golpea desde el nacimiento las generaciones de hijos de obreros. Este determinismo empuja muy rápidamente a estos jóvenes hacia la vida profesional, "orientados" por sus padres por necesidad de asegurar un trabajo, bien por la falta de otra orientación o motivación al final de la enseñanza profesional y técnica, y hacia secciones de ciclo corto que desemboquen rápidamente en la vida laboral. Además, la insuficiencia, cuando no la ausencia de calificación por parte de los inmigrantes, junto a una concepción obsoleta de la noción de nacionalidad, hipoteca el futuro de los inmigrantes de la segunda generación frente a un desarrollo tecnológico, y también, y sobretudo, frente al desa-

rollo de la intervención pública en la vida económica, al no poder acceder a empleos por carecer de la nacionalidad del país de acogida.

Estos jóvenes se encuentran desgarrados, *víctimas*, por encima de su formación escolar, de un conflicto externo e interno de concurrencia entre los valores culturales del país de origen -aún vivido en el mundo familiar-, y los del país de acogida, vividos en el medio escolar y profesional, así como en la calle y la relación social. Desgarro que agrava las difíciles relaciones generacionales entre padres e hijos, llenas de contradicciones, y que llevan a estos jóvenes a comportamientos individualistas, a la revuelta social-personal, a la violencia y actitudes asociales. No es más que la manifestación frente a una sociedad que no ha sabido o querido acogerlos.

Frente a este cuadro, y no habiendo sabido dar respuesta en su tiempo a los problemas que plantearía la emigración, la única intervención realista es de *voluntad política*: el resto se dará por añadidura. Y los límites de un futuro resultado también están ya dados, integración política, asimilación social y una educación más adaptada son los pilares de una marginación brutal. Porque la "inmigración" ya es intrusismo en una estructura, y en funcionamiento, que tiene que autorregularse y acomodar los nuevos elementos: ¡que además son personas con la misma dignidad y derechos!. Sin embargo, parece como si los emigrantes en Europa, incluidos los de la segunda generación hubieran sido dejados por su cuenta en Europa. Cuando se produce el corte del flujo migratorio hacia los países demandadores de mano de obra, se produce una estabilización de la población extranjera al tiempo que aparece la incapacidad de los países de acogida para integrar esta población inmigrante. Incluso los nacidos en el país de acogida y que han pasado su infancia allí, no dejan por eso de ser extranjeros de la segunda generación de la emigración europea.

Tardíamente, ante esta situación, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa tuvo que tomar por los cuernos este problema que atañía en su seno a los países representados bien como países de emigración o de inmigración.

El diputado belga C. Dejardin, promotor del debate (16) público de esta Asamblea del Consejo de Europa sobre los problemas de los emigrantes de la segunda generación fue consciente de los obstáculos y dificultades encontrados por estos jóvenes extranjeros: escolarización, formación profesional, acceso al trabajo, identidad cultural, status jurídico ... Frente a estas situa-

ciones, el Consejo de Europa intentó responder a estas situaciones por medio de la "Carta Social europea", la "Convención europea relativa al status jurídico del trabajador inmigrante" o la "Convención sobre la reducción de los casos de pluralidad de nacionalidad". En lo referente a la educación el Doc. 3843 del 10-9-1976 *Rapport sur l'éducation et le developpment culturel des migrants* es un importante hito de una política educativa de integración para una Europa de los 21, nada homogénea al respecto de aquéllos (los inmigrantes), que eran en estas fechas el 4% del total de la población de la Europa de los nueve de entonces (CEE). Porque, si países como Bélgica y Suecia son pioneros y modelo en política migratoria, otros como Alemania o Suiza mantienen una prudencia rayana en la xenofobia en cuanto a considerar la presencia inmigrante como definitiva en sus países. Fenómenos tales, han llevado a animar una política de regreso a los países de origen o a evitar el reagrupamiento familiar por encima de las más elementales consideraciones humanitarias y en la línea, por el contrario, de considerar la emigración como una mercancía sometida a la ley de la oferta y la demanda. Actitudes así hacen expresarse así al diputado Dejardin: "Après la République Federal d'Allemagne et la Confédération Helvétique, c'est aujourd'hui la France qui adopte une législation d'expulsion, tandis que le programme électoral des Conservateurs britanniques contenait une semblable orientation. Serait-ce là l'Europe que la droite nous prepare?. Elle serait donc fort éloignée de nos aspirations humanistes e internationalistes (17).

El Doc. 4205 de la Asamblea Parlamentaria en su *Rapport sobre los emigrantes de la segunda generación* analiza la situación del inmigrante en los países concernidos, referida al reagrupamiento familiar, la situación jurídica, las medidas de instalación e integración de las familias, la escolarización de los jóvenes inmigrantes tanto en pre-escolar y obligatoria como en post-obligatoria y formación profesional. Igualmente se ocupa de la política de los países de emigración respecto a sus ciudadanos en el extranjero, del problema de identidad cultural, así como de otros más puntuales como el servicio militar de los jóvenes inmigrantes.

La conclusión que se desgaja de todo lo antedicho es que siendo la emigración un fenómeno del mercado del trabajo, es la ley del mercado la que ha intentado regular ciegamente las situaciones que se producían. Ha sido necesaria la voluntad política para intervenir de manera "adecuada", social y humanamente entendido. Es decir, ante situaciones generadas por fenómenos económicos en los que se interaccionaba la emigración como

colectivo social y no sólo como masa salarial, las soluciones que han permitido mejorar sus condiciones de vida y la defensa de unos derechos humanos, ha venido de la mano de una intervención política jugada en diversos ámbitos: Consejo de Europa, Comunidades Europeas y su Parlamento, Partidos políticos, asociaciones altruistas, confesiones religiosas, sindicatos y el propio movimiento asociativo de los concernidos. Fuerzas sociales, en suma, junto con otras no citadas que han abierto brecha en las políticas nacionales respectivas. Porque la primera conquista es el reconocimiento de la igualdad intrínseca del hombre en su identidad de hombre, dentro de la cual caben todas las diferencias. Pues como decimos del slogan de un Coloquio canadiense sobre medios desfavorecidos: *Just the same, only diferent* (18).

### A modo de Epílogo

El primer Congreso de la emigración española, del que fui miembro electo por Bélgica en la primavera del 82 y que se celebró, tras muchos desfallecimientos por parte de la Administración, del 28 de junio al 4 de julio en Palma de Mallorca, se presentaron numerosas ponencias:

- 1.- Política de los países de residencia.
- 2.- Problemática educativa.
- 3.- Cultura.
- 4.- Juventud.
- 5.- Política de emigración del Estado Español.
- 6.- Política asistencial española en el exterior.
- 7.- Las Asociaciones de emigrantes.
- 8.- Instancias de representación y participación ante la administración española.
- 9.- Situaciones especiales de discriminación en la emigración.
- 10.- Ley de Emigración.

Merece considerar aquí el esquema de la ponencia de *Juventud*, por lo

directamente referida que se encuentra por su composición a la segunda generación de la emigración o "emigración estable" de la que hablábamos, y que es la que ha puesto sobre el tapete los problemas de adaptación/integración así como las estrategias de intervención:

1. INTRODUCCION:

- Asentamiento de la generación y reagrupación familiar.
- *Motivaciones:*
  - Necesidad humana de proximidad de la familia.
  - Situación desastrosa de la economía española.
  - Mayores posibilidades formativas de los hijos.
- *Consecuencias:*
  - Inadaptación e inseguridad del joven.
  - Desarraigo - Factor nuevo: El ser emigrante.

2. ESCUELA:

- La mayoría de los jóvenes emigrantes asisten a escuelas normales.
- Una minoría asiste a las escuelas superiores o universidades.
- Porcentaje alto de asistencia a escuelas para niños atrasados.
- *Causas:*
  - Sistema escolar dividido en bloques diferenciados socialmente.
  - Competitividad entre los escolares provocada por el sistema de escuela.
  - Falta de cualificación de los maestros para los niños emigrantes.
  - El idioma y la precipitación en el futuro escolar.
  - Doble cultura, escuela, idioma; una suele dominar.
- *Consecuencias:*
  - Asegurar el peonaje para la industria.

## *Pedagogía Social*

- Nivel cultural inferior de los jóvenes emigrantes.
  - Integración - Asimilación y ésta en función de la productividad laboral.
  - *Alternativas:*
    - Asistencia al jardín de infancia nativo o bilingüe.
3. ESCUELA ESPAÑOLA:
- *Clases complementarias, aspectos:*
    - Alumnado con dificultades de idioma y cultura española.
    - Casos de falta de preparación pedagógica en los profesores españoles.
    - Necesidad de continuación en las clases, único lazo con la cultura española.
    - Formación en profundidad del profesorado; contratado en la emigración.
  - *INBAD:*
    - Importante para los que retornen y como sustitución del sistema del país nativo.
    - Deficiencias por falta de material, profesores y dificultades.
  - *En consecuencia:*
    - Bajo nivel de formación.
    - Contratar a los profesores en el extranjero, Instituto en la emigrante.
    - Convalidaciones de estudios claras y concisas en todos los países.
4. FORMACION PROFESIONAL:
- Un oficio es casi una garantía de trabajo para el joven.
  - *Situación actual:*
    - Selectividad del empresario, paro juvenil muy abundante.

- Legislación restrictiva, el joven nativo tiene preferencia.
  - Necesidad de mano de obra barata = jóvenes emigrantes.
  - Falta de ambiente y motivación en la familia.
  - *Consecuencias:*
    - El joven emigrante es el eterno peón.
    - Sin formación profesional dificultades de retorno.
    - Discriminación social.
  - *Cambios:*
    - Abolición de la legislación restrictiva.
    - Presión sobre el empresario por parte del estado y las instituciones.
    - Convalidación de títulos profesionales.
5. LEGISLACION:
- *Europa, situación:*
    - 13 millones de emigrantes y crisis económicas.
    - Adversión social en contra de los emigrantes, tolerancia de los políticos.
    - Medidas legislativas en contra de los jóvenes y las familias.
    - Promoción del retorno, indecisión en la política de extranjeros.
  - *Consecuencias:*
    - Status legal condicionado a las crisis económicas.
    - Utilización de los jóvenes para tareas muy concretas en la sociedad nativa.
    - Formación de una subcultura, la emigrante nacionalizada.
  - *Postura:*
    - Integración basada en el respeto a la persona y a las diferencias.
    - Política emigratoria clara por parte de los gobiernos.

- Denuncia de la discriminación social y legal.
- *Ley de emigración española, aspectos a tener en cuenta:*
  - Regulación clara y concisa de la doble nacionalidad o persistencia de la española.
  - Convalidación de títulos y oficios.
  - Cauces de participación juvenil en España.
  - Regulación del servicio militar.

6. SERVICIO MILITAR:

- *Problemas de la mili:*
  - Impide la planificación del futuro. El servicio en la emigración es como un castigo para el joven.
  - La política de retorno entra en conflicto con el servicio militar.
- *Propuestas:*
  - Supresión del servicio en la emigración.
  - Reducción del servicio al activo en España.
  - Hacer un servicio social a favor de los emigrantes.
  - Costes de viaje de ida y regreso a cargo de la administración.
  - Permisos con la familia en el extranjero.
  - Seguridad legal a la vuelta.
- *Ideas generales:*
  - Enseñar al joven a utilizar armas mortíferas es primitivo.
  - Se necesita, por ahora, la igualdad de fuerzas entre las potencias.
  - Hay que motivar a los jóvenes a luchar por la paz.

7. CRIMINALIDAD JUVENIL:

- *Motivaciones:*
  - Rechazo de la sociedad extranjera.

- Carácter y costumbres no asumidos, paro obrero.
- Fallos en los sistemas educativos, sociales y familiares.
- *Posturas:*
  - No aceptamos la opinión de ser más delincuentes que los jóvenes nativos.
  - Se necesitan estructuras sociales de ayuda.
  - La ocupación laboral es una solución importante.

8. RETORNO:

- La 1ª y la 2ª generación tiene prevista, en su mayoría, el retorno de definitivo.
- *Motivos:*
  - No aceptación de la sociedad nativa.
  - Discriminación en aumento, legislación restrictiva y ambiente familiar.
- *Problemas:*
  - Desconocimiento de la situación real.
  - Dificultades laborales y paro obrero.
- *Alternativas:*
  - Información e intercambios juveniles.
  - Planificación y obtención de títulos profesionales.
  - Cursos y períodos de reintegración.

9. TIEMPO LIBRE:

- *Situación:*
  - Marcado por el consumismo y la falta de iniciativa personal.
  - Rechazo en los ambientes nativos por ser extranjeros (bares, discotecas, etc. ...).

- *Alternativas:*
  - Fomentar el protagonismo, potenciar la creatividad y ofertas no consumistas.

10. ASOCIACIONISMO JUVENIL:

- *Importancia del mismo:*
  - Medio para mantener la cultura y fomentar la formación personal del joven.
  - Oferta al tiempo libre creativa, plataforma de reivindicación juvenil.
  - Se necesita apoyo de los adultos basado en el respeto e independencia.
  - Se necesitan órganos de participación y decisión juvenil en España.

Más explícitamente, la Ponencia sobre Educación en la Emigración española en Europa, levanta parte de los problemas que sólo una intervención política puede llevar a término. Transcribimos aquí su exposición:

*Primera parte:*

I. *Diagnóstico escolar del niño emigrante en los países europeos: Hipótesis del cambio necesario.*

*Punto de partida: La Emigración es un fenómeno permanente.*

- 1.- Se ha dicho durante mucho tiempo, con una ingenuidad sospechosa, que el fenómeno migratorio no era más que un "accidente" temporal. La persistencia tenaz del "accidente" y su crecimiento constante durante los últimos tiempos ha terminado por imponer este hecho a la conciencia de todos. Bien es verdad que el proyecto migratorio aparece en boca de sus protagonistas como muy circunscrito en el tiempo (lo provisional y lo transitorio hacia un retorno, mil veces anticipado en lo

imaginario, ha servido para ocultar los desengaños de la emigración). Se ha tratado, pues, de una percepción imperfecta y de unos contenidos equívocos pero de unas consecuencias aún ampliamente ignoradas.

Ahora no es posible seguir alimentando esa duda por más tiempo. La presencia de los emigrantes en Europa es un fenómeno permanente del que es fácil evaluar las dimensiones y consecuencias.

- 2.- Hay que partir de que la emigración es un hecho estable, consumado, -porque la realidad se impone- para poder formular una hipótesis educativa que sea válida para el futuro. (Partimos de la quiebra generalizada del sistema educativo, empleado hasta ahora, para los hijos de los emigrantes). La falta de una planificación coherente y las graves imprevisiones -queridas o no- por parte de los Gobiernos Europeos y del Gobierno Español en materia educativa de los emigrantes, nos hacen hoy reflexionar poniendo en entredicho la validez del sistema utilizado. (*Las consecuencias*, catastróficas, están a la vista en la segunda generación de emigrantes con una identidad en peligro y una problemática inserción en el mundo profesional y laboral).

Por otro lado, el paso de las generaciones y las consecuencias de la crisis económica sitúan como elementos modificativos del contexto en el que se sitúa la emigración, de tal manera que muchos de los presupuestos sobre los que se basaba la hipótesis educativa son absolutamente caducas en lo sucesivo.

#### *Las dimensiones del problema de los niños emigrantes.*

- 3.- Los niños llegados a la emigración en los años 60 y comienzo de los setenta se encontraban en posesión de unos instrumentos culturales de base: la lengua del país de origen, España, y un curriculum escolar en ciertos casos. Los problemas de identidad cultural no se presentaban: las raíces aún frescas unían a los niños y a los adolescentes con sus orígenes. El problema fundamental de la época se situaba al nivel del salto de una cultura a otra y de un sistema educativo al otro. Este paso era siempre, indudablemente, difícil y doloroso, en particular para los niños cercanos a la adolescencia. Ello se traducía siempre por la pérdi-

da de un curso al menos, que venía a añadirse a otros retrasos debidos a una escolaridad deficiente en el país de origen. Con frecuencia, esto era el comienzo de una cadena ininterrumpida de fracasos.

4.- La segunda mitad de la década también ha estado marcada por el comienzo de la implantación de la enseñanza de la lengua y de la cultura de origen con la preocupación -como finalidad expresa- de mantener y desarrollar, incluso, las raíces culturales de los niños inmigrados siguiendo las mismas directrices que las vigentes en su país. Sin embargo, a medida que el tiempo pasaba, la hipótesis de base de esta enseñanza nueva ("Los niños inmigrados son unos niños culturalmente españoles, italianos, árabes, ..., que viven en el extranjero") se convierte cada vez en más frágil y contestable. Hoy no se puede afirmar ya más que la lengua de origen sea la lengua materna de estos niños. No es, efectivamente, ésta la lengua que los niños inmigrados de los años 80 utilizan con la mayor facilidad y espontaneidad, ni con la mayor riqueza de expresión. En las propias clases de lengua y cultura española observamos que habitualmente los niños y jóvenes tienden espontáneamente a comunicarse en la lengua del país de residencia.

5.- Paralelamente las dificultades en la escuela de estos países han cambiado de naturaleza, traducándose siempre, en última instancia, en retrasos, suspensos y en orientaciones hacia los ciclos más cortos de la enseñanza.

Pero estos fenómenos negativos tienen un origen diferente de las dificultades de los primeros años. En lo sucesivo, los problemas de identidad y socialización del niño y del adolescente constituyen los factores dominantes.

6.- La otra hipótesis de los años 60 no ha resistido la evolución histórica: es la percepción de la emigración, en tanto que fenómeno socio-económico de masas, como un accidente familiar limitado en el tiempo. Más de 20 años después de la llegada de los primeros españoles a Europa, hay ya generaciones que llegan a la edad adulta sin haber conocido su país de origen nada más que como país de vacaciones. Podemos afirmar, por

tanto, como hemos hecho de entrada que la emigración tal como se presenta hoy tiende a hacerse definitiva e, indudablemente, para la segunda generación. Y ciertos gobiernos están haciendo cuentas sobre esta hipótesis.

La crisis económica internacional deja sentir sus efectos sobre la movilidad de los trabajadores. La tendencia es el paro de todos los flujos, tanto de las salidas como de los regresos al país de origen. El período recesivo de la economía mundial se prolongará, con toda probabilidad, a todo lo largo de esta década por lo menos. La hipótesis de un retorno próximo, voluntario y de amplitud significativa para los emigrantes tiene que ser abandonada. Habrá, no obstante, algunas excepciones: enfermos e inválidos. Ciertos retornos muy minoritarios de jóvenes tienen una significación muy especial.

Si estas hipótesis son aceptadas efectivamente -y es necesario aceptarlas para buscar nuevas perspectivas por lo que se justifica nuestra reiteración- no hay duda alguna que la escolarización de los niños inmigrados en los países de residencia será -está siendo ya- un elemento determinante en su vida y en su porvenir. Los sistemas de cursos complementarios de lengua y cultura materna deben asumir esta realidad.

*El lugar de los niños emigrantes en el sistema escolar de los países de acogida.*

- 7.- Aunque algún país comienza a hacer algunas experiencias innovadoras, se puede afirmar que, en general, la escuela se organiza y funciona en la falsa igualdad de la norma administrativa abstracta. Sus fundamentos son los esquemas relacionales, las aspiraciones y la ideología de las clases medias altas, que institucionalizan el fracaso como la consecuencia de un handicap individual. Esto desemboca en una selección socio-profesional lamentable. En la medida que toda diferencia de la norma cultural se convierte en tara u obstáculo -los tests que se emplean para la selección no son más que justificativos para aplicar la norma general- el niño inmigrante se convierte en la víctima propicia de un tal sistema.

8.- Señalemos algunas características de este problema fundamental:

\* Lo que choca, a primera vista, es el retraso considerable que arrastran un elevado número de niños inmigrados. Para los niños españoles era, en los últimos años, de hasta dos cursos de media. Ya en las clases complementarias de español se elevaba a 1/3 del contingente escolarizado. Mientras que en el más bajo escalón de la enseñanza profesional -en países de buen nivel- el número de alumnos autóctonos se cifra en un 35/38%, para los niños españoles se cifra en un 55%.

Los efectos conjugados de esta tendencia que podríamos llamar el "síndrome del fracaso" en la personalidad del niño inmigrante provoca una "descalificación" de la segunda generación en el terreno profesional. La primera generación, como ya hemos dicho en otras ocasiones, llegó a la emigración con un "saber hacer" manual que le ha permitido una inserción profesional que le ha situado generalmente al nivel de sus aspiraciones: Por el contrario, una buena parte de la segunda generación se encuentra desprovista de este saber hacer sin haber aumentado su "saber" hasta un punto útil profesionalmente. Es, por tanto, que los riesgos de paro y marginación social y económica son más altos para esta segunda generación que debe hacer frente, por otro lado, a una crisis que reduce de forma drástica las ofertas de empleos poco calificados.

9.- \* Otra tendencia curiosa y nefasta es la que consiste en "medicalizar" los problemas escolares de los niños inmigrados. El problema se plantea de la siguiente manera: un niño inmigrado tiene, por razones evidentes, menos posibilidades de seguir una trayectoria escolar normal. Los medios de que dispone el sistema escolar para paliar estas dificultades son insuficientes o inexistentes. No teniendo, pues, la capacidad para recuperar los retrasos, la escuela manda al niño afectado a centros psicológicos ("las nefastas escuelas especiales") pretextando desequilibrios de la personalidad. Las cifras son alarmantes: en Alemania Federal, por ejemplo, se habla de un 10% y en Suiza de casi un 8% de niños españoles mientras que para los nacionales en este país es de un 3,9%.

Esta solución, evidentemente, no es la adecuada porque los centros psicológicos y de enseñanza especial no disponen de medios para el

tratamiento eficaz de estos problemas que no son "clínicos" sino de puro retraso. Lo único que hacen es desplazarlos. La rigidez de las estructuras de la enseñanza es incapaz de adaptarse a las necesidades y a la situación pedagógica de esta nueva clientela.

La acción de estos centros psicológicos tiene, como efecto contrario, el de dar a las familias la impresión de ser ellas las verdaderas responsables del fracaso escolar de sus hijos.

Si se quiere profundizar más allá de las constataciones inmediatas está muy claro que los problemas escolares de los niños inmigrados derivan de una socialización incompleta, de una situación de anomalía y de una desvalorización personal y del medio familiar.

- 10.- \* La norma social del país de residencia penetra lentamente y de forma estereotipada y puntual en el ambiente íntimo de la familia emigrante, mientras que la norma del país de origen se deteriora rápidamente por una inadaptación manifiesta que implica un cierto abandono o por crispación e hipertrofia en la defensa de una identidad en peligro de muerte. El origen de todo ello se encuentra en la confrontación conflictiva entre estas dos normas de comportamiento, entre dos culturas en situación desigual, cuya posible síntesis ni siquiera se ha intentado.

Queremos insistir aquí sobre los efectos traumatizantes que surten en los niños inmigrados la percepción de estas diferencias culturales en su misma casa. El niño rechaza cualquier diferencia y quiere ser como los demás. Esto es más verdadero si el niño tiene una visión desvalorizada de su cultura de origen. Ello puede conducirle a no querer utilizar la lengua de sus padres e, incluso, a despreciar el ambiente familiar. Esta reacción no tiene nada de patológica en sí misma. Obedece a una situación real, en el sentido de que la cultura de origen aparece como totalmente ineficaz en el país de acogida, y no sirve para resolver ninguna de las dificultades de la vida cotidiana ni para acceder a los instrumentos culturales o profesionales superiores.

Es indispensable, pues, rehabilitar la cultura de origen del niño inmigrante, si se quiere que su diferencia cultural, nacional y racial sea considerada por él como una vergüenza sino como un elemento de riqueza cultural que encarna en su personalidad. Es necesario dar a

esta cultura un status legal en la escuela, tan igualitariamente como sea posible, que le devuelva sus títulos de nobleza junto a la cultura del país de residencia. La ausencia de esta rehabilitación -y peor aún, la desconsideración ante ella de ciertos profesores nativos que llegan a desaconsejar a sus alumnos extranjeros la asistencia a las clases de su lengua y cultura de origen- engendra o favorece una fragmentación y una desestructuralización psicológica grave del niño y del adolescente de la segunda generación.

- 11.- Para esta rehabilitación existen toda una serie de posibilidades: la introducción del estudio de esta lengua en el horario escolar normal, la inclusión de los resultados en el boletín de notas, la aceptación del profesor extranjero por la escuela del país de acogida y su participación en la vida del establecimiento en un plano de igualdad con respecto a sus colegas autóctonos. Es también importante que el niño pueda comprender que sus padres no son los solos portadores -ni los más cualificados- de su cultura. Cuando ésta está convenientemente vehiculada, puede ser admitida en plano de igualdad por los depositarios legítimos de la cultura del país de acogida.

*La enseñanza de la lengua y de la cultura de origen.*

- 12.- Desde hace bastantes años se vienen desarrollando cursos de lengua y cultura materna de cara a los niños emigrantes. Hay que reconocer que España es uno de los países que ha hecho un buen esfuerzo en este sentido. También se reconocerá que los emigrantes españoles han hecho una gran presión -organizados en casi 400 asociaciones de padres, 6 organizaciones nacionales en los países más importantantes y su Confederación Europea, aparte de otras asociaciones y centros muy numerosos que también han influido-.

Hay que resaltar que, salvo rara excepción, los países europeos han hecho muy poco o nada para favorecer estos cursos. Más bien lo contrario, poniendo obstáculos en la cesión de locales y cobrando, en muchos casos, precios desorbitados por su alquiler.

13.- Los cursos de lengua y cultura materna tienen numerosas características en común:

\* se dan fuera del horario escolar normal -salvo la primera etapa en Holanda, Alemania- representando, así, un sacrificio del tiempo libre para los alumnos, sacrificio que ellos soportan de muy mal grado y presionado generalmente por los padres. Esto les hace ingrata la escuela española.

\* los cursos están desconectados del contexto escolar del país de residencia: no suele haber una concertación pedagógica entre los diferentes maestros que actúan sobre el mismo alumno ni una homologación en los programas.

\* estos programas y los métodos aplicados son, generalmente, los mismos en vigor en el país de origen sin ninguna adaptación a las condiciones de la emigración.

\* los maestros no reciben una formación específica para su difícil función y con frecuencia su nivel no es el más adecuado.

14.- De hecho, los postulados implícitos sobre los que está basada esta enseñanza, los métodos seguidos y la calificación del personal no se adapta a los problemas reales sufridos por el niño y el joven emigrante.

Hemos planteado ya que el niño inmigrante no es -o no lo es más- un niño español, árabe o turco. La aplicación a este niño del sistema escolar del país de origen, pura y simplemente es una aberración pedagógica. Hemos dejado ver, igualmente, que la finalidad principal de esta enseñanza no puede seguir siendo, por más tiempo, la de preparar al niño para un retorno al país de origen, cada día más hipotético para una mayoría de ellos.

15.- El objetivo fundamental al que deben contribuir los cursos de lengua y cultura materna no es otro que el de la supresión de la dicotomía cultural del niño emigrante. Dicotomía que encierra unos elementos antagonistas. Hay que suprimir, precisamente, este antagonismo a fin de llegar a una fusión armoniosa de las dos componentes culturales para desembocar finalmente en una personalidad unificada y polivalente.

En este caso la "diferencia" será vivida por el niño sin traumatismo, como un elemento de riqueza, o en cualquier estado de causa como una cosa normal y legítima. Este "objetivo central", sin descartar otros objetivos secundarios hoy, -retorno, convalidaciones, etc.,- exige una "enseñanza diferente" y sobre todo *una enseñanza integrada en un proyecto pedagógico único y centrada sobre su sujeto, el niño emigrante.*

La enseñanza llamada "integrada" que tenemos en algunos países europeos se refiere, únicamente, al hecho de que se da en el horario escolar -lo que es una cierta ventaja- pero en nada se parece al sistema auténticamente integrado que nosotros preconizamos a continuación. Se precisa aún delimitar los contornos del sujeto, el niño emigrante, en su situación socio-cultural inédita, establecer su diagnóstico pedagógico y, a partir de ello, delimitar los métodos y formar a los maestros.

## *II. Una síntesis necesaria: la integración intercultural.*

- 16.- Para nosotros la llave del problema consiste en hacer un modelo de escuela que comprenda la diferencia entre su propio modelo socio-cultural y relacional y el de los extranjeros, que tome conciencia de la riqueza de la "diferencia", que la valore, que acepte la existencia del "otro", que constituya cualquier relación implícita o explícita unilateral (maestro/alumno, dominante/dominado) por una relación de intercambio y aprendizaje recíproco.

En este sentido, la pedagogía intercultural es la que integra la diferencia en su apoyo pedagógico. La que rechaza toda relación de superioridad y de dominación de un grupo sobre otro, de una persona por otra. La que debe contribuir a suscitar en el extranjero la libertad de la palabra, de la expresión, una reafirmación y una dinamización de su identidad cultural, la percepción de las interferencias entre el sistema socio-cultural al que pertenece y el de la sociedad de acogida, una toma de conciencia de su situación como inmigrante, la posibilidad de formular un proyecto de porvenir ya sea en el país de origen o en el país de acogida y la búsqueda de medios para realizarlo.

- 17.- Para conseguir estos objetivos no hay fórmulas hechas. Es necesario buscar unas fórmulas originales que respondan a condiciones muy

variables: dispersión o concentración geográfica, presencia de tal o cual nacionalidad, colaboración más o menos decidida de los poderes organizadores y de los enseñantes mismos ...

Hay que considerar la integración intercultural como objetivo y en tanto que un modo pedagógico por conseguir. Nos parece indispensable el insistir sobre el hecho de que la voluntad de aplicar una pedagogía intercultural en cada caso supone una remodelación de los sistemas educativos vigentes -de lo que en algún país europeo se perciben tímidas iniciativas- así como en el aprendizaje de la cultura materna, porque ambos sistemas han sido concebidos sin ninguna referencia a la situación migratoria.

- 18.- Estamos lejos de esta pedagogía intercultural. Numerosos factores obstaculizan el progreso en este sentido: la falta de conocimientos sistematizados de los responsables de la enseñanza, la prodigiosa rigidez burocrática del sistema, las trabas administrativas e institucionales, el coste financiero de un esfuerzo sustentador de la calidad y no visible inmediatamente.

Paralelamente la integración exige un cambio en la mentalidad falsamente igualitaria y ciegamente asimilacionista de las escuelas europeas. Las dos escuelas actúan sobre el niño emigrante y están envueltas en una línea común: administran el mismo medicamento con una temible constancia a unos pacientes que sufren enfermedades de naturaleza diferente.

Hasta ahora las dos rehúsan toda puesta en causa seriamente crítica de su actitud -a pesar de los fracasos evidentes-, con la excepción de contadas iniciativas, en su mayoría individuales, tan valientes como prometedoras porque demuestran que hay otras soluciones posibles.

*Una propuesta a los Gobiernos Europeos y al Gobierno Español: la puesta en práctica de la pedagogía intercultural.*

- 19.- Hay que resaltar, en efecto, que en los pasos que se han dado en este sentido se han obtenido resultados positivos bien visibles. Las expe-

riencias españolas de la Escuela St. Thomas y Charles Buls, Escuela Ste. Marie y St. Gilles (Bélgica) confirma esta apreciación optimista en lo que concierne a la respuesta positiva del conjunto del medio escolar en la aproximación pedagógica intercultural. Los 15 colegios en Holanda donde se imparte a niños españoles de pre-escolar con profesoras españolas y holandesas conjuntadas, las primeras experiencias fuera del entorno familiar son esperanzadoras. La hipótesis de trabajo, base de la metodología experimentada por el Fondo Social Europeo (I.R.F.E.D.), consiste en asociar estrechamente enseñantes y asistentes sociales nacionales a sus colegas extranjeros para desembarcar, a través de una formación adecuada, en una pedagogía verdaderamente intercultural, beneficiando tanto a los niños extranjeros como a los de la sociedad de acogida y mejorando, a la vez, los resultados escolares, y la inserción social preservando absolutamente los lazos con el país de origen y fortificando la identidad cultural (19).

20.- Sin ofrecer aquí una descripción sistemática de la pedagogía intercultural, ya en marcha desde hace bastantes años, conviene dar una ojeada a sus elementos más salientes, aún a riesgo de alargarnos un poco:

A) *La presencia de enseñantes extranjeros en la escuela:*

Su presencia y participación sin restricciones en el establecimiento se convierte en el símbolo de un reconocimiento de la legitimidad de la cultura de origen. Pero el papel del maestro extranjero va más lejos:

- \* con la enseñanza de la lengua y la cultura de origen y la utilización de esta lengua como vehículo de la ciencia, el maestro extranjero hace que esta cultura sea operativa en nuestra sociedad, cargándola de contenidos nuevos respecto a su utilización en el seno de la familia.
- \* el maestro extranjero desvela la riqueza de su cultura en términos comprensibles y asimilables por sus colegas autóctonos, dando así una dimensión universalista e intercultural a la escuela.
- \* el maestro extranjero está en condiciones de interpretar más completamente las dificultades de los alumnos y las inadaptaciones y conflictos que les afectan.

\* el maestro extranjero está en condiciones de interpretar más completamente las dificultades de los alumnos y las inadaptaciones y conflictos que les afectan.

\* es también el nexo indispensable entre la escuela y el medio familiar y toda acción hacia este medio debe pasar indiscutiblemente por él.

B) *La puesta en marcha del dispositivo intercultural.*

21.- Los principales elementos de esta enseñanza son los siguientes:

\* La enseñanza de la lengua materna a los alumnos extranjeros de las principales nacionalidades en relación con la lengua autóctona. Los cursos de lengua materna deben estar abiertos a los alumnos de otras nacionalidades interesados por la iniciación en esta lengua. Estos cursos tiene lugar dentro del horario normal (2 horas por semana).

\* La utilización de la lengua materna como vehículo de la ciencia. Para este hecho se elige un fragmento del programa de una o dos materias importantes o que se presten bien a una verbalización fluida y se enseña en lengua materna por el maestro extranjero en estrecha colaboración con el maestro autóctono. Todas las fichas de trabajo sobre esta materia serán traducidas de manera que cada niño extranjero disponga de un doble juego: uno en su lengua materna y otro en la lengua del país. La lección de lengua materna será impartida en una sala de clase reservada a los alumnos de esta nacionalidad, a la que se retiran para dar su lección. Pero esta lección es exactamente la misma que la que imparte el maestro nativo al resto de la clase en ese mismo momento. Esta escisión de la clase en subgrupos en determinados momentos (2 ó 3 horas por semana) permite al maestro nativo trabajar en las mejores condiciones con una clase de efectivos disminuidos, y al maestro extranjero el profundizar en la materia y regular los problemas de comprensión debidos a la lengua.

\* las disciplinas de iniciación son la ocasión de favorecer una apertura a las otras culturas. Estas deben ser tomadas a cargo, conjuntamente, por ambos profesores que trabajan sobre una temática definida con una concertación semanal. En el enunciado de estos elementos aparece cómo la lógica intercultural pone fin al aislamiento del enseñante pues

se impone la concertación y el "ponerse de acuerdo" entre ellos. Ello implica también un trabajo de equipo que desarrolle la investigación pedagógica.

C) *La formación de los enseñantes.*

22.- La formación de los enseñantes constituye una pieza esencial del proyecto porque permite dos objetivos fundamentales:

\* permitir a cada uno de los actores adquirir personalmente el complemento de competencia necesaria para responder a las prácticas de innovación exigidas.

\* establecer, de otro lado, una reflexión colectiva a partir de las aportaciones de la formación sobre las condiciones indispensables para la viabilidad de la nueva línea y su permanencia, más allá de la intervención de un organismo de estimulación y apoyo (Gobiernos, F.S.E., etc.) por muy necesarios que sean.

23.- Los contenidos concretos de la formación no pueden ser determinados sin referencia a la situación de la escuela y a las necesidades expresadas por los mismos interesados. No obstante, ya es posible avanzar tres tipos de elementos que sirvan al grupo de enseñantes:

\* en primer lugar, indicaciones de análisis y datos de información que permitan conocer los problemas de conjunto y la estructura de la situación intercultural que resulta de ahí, con sus implicaciones en términos de estrategia educativa.

\* unos útiles de trabajo pedagógicos que permitan hacer frente a las exigencias interculturales: educación pedagógica, corporal, lingüística, psicológica.

\* y unos instrumentos de análisis del medio y de las culturas de origen que permitan el sostener sus aportes en la práctica intercultural de la escuela, así como del trabajo a llevar con los adultos en la periferia de la escuela.

D) *La acción sobre los adultos, miembros de las familias de los alumnos.*

- 24.- El trabajo pedagógico sobre el medio ambiente familiar de los alumnos es esencial para el triunfo del proyecto educativo intercultural, pues la ausencia de la incorporación de la familia al proyecto significaría un simple desplazamiento de la escuela de la familia, es decir, del nudo de las contradicciones en que se debate el niño.

Los objetivos asignados son de dos órdenes:

\* establecer una doble corriente de información desde la familia hacia la escuela a fin de discernir mejor la situación del niño, y de la escuela hacia la familia para hacer comprender a ésta los contenidos de la educación intercultural.

\* desarrollar una acción educativa más sistematizada, pero además destinada a extenderse fuera del simple marco escolar: alfabetización, educación sanitaria, desarrollo comunitario, etc. Numerosos medios son susceptibles de ser utilizados con estos fines: encuestas que recojan los datos del entorno social con la participación activa de los interesados, las reuniones de padres para ligarlos a la experiencia y hacerles sentir el alcance para el porvenir de sus hijos y, en un campo más amplio, la potenciación de las asociaciones de padres existentes y la creación allí donde no existan, abiertas a cuantas personas ofrezcan su colaboración, que sirvan de amplificadores y dinamizadores en todo el contexto de este sistema, la acción individualizada de los enseñantes extranjeros en el seno de la familia, etc.

*El resto de la rehabilitación.*

- 25.- Una situación escolar de degradación pedagógica, tal como la que viven los niños emigrantes no se puede corregir sin la puesta en obra de medios materiales y humanos ajustados al fin que se busca. Nosotros hemos expuesto lo esencial del dispositivo necesario. Nos es necesario para concluir pararnos un instante a considerar las condiciones materiales y humanas para su éxito.

- 1) Los medios materiales se reducen a pocas cosas: un número de salitas suplementarias de clase igual al número de nacionalidades sobre las que se va a realizar la educación intercultural. En la práctica no más de tres.
- 2) En lo concerniente a los medios humanos hay que distinguir entre el personal complementario destinado a reforzar de forma permanente el profesorado de la escuela, y el personal encargado de la puesta en práctica del dispositivo intercultural y de mantener el proceso de cambio pedagógico descrito. El personal incorporado, a título definitivo, está constituido principalmente por los profesores extranjeros. En Holanda este hecho está iniciándose a iniciativa de los ayuntamientos.
- 3) El personal complementario necesario durante el período de puesta en práctica comprende el equipo de investigadores/formadores: pedagogo, lingüista, sociólogo, según la situación escolar.

26.- *Propuesta:* Se considera urgente poner en marcha este proyecto a través de las siguientes etapas:

- \* Elaboración de un curriculum intercultural.
- \* Elección de centros pilotos en Europa.
- \* Experimentación del programa en dichos centros.
- \* Evaluación de los resultados.
- \* Generalización de este tipo de enseñanza partiendo de los diferentes niveles de integración.

27.- Si los gastos ocasionados por la constitución y puesta en marcha de un tal proyecto puede parecer onerosa, debe ponerse en paralelo con el coste social, mucho más elevado y difícilmente cifrable de la quiebra del sistema actual de cara a los niños inmigrantes.

Es ya inquietante el número de jóvenes extranjeros afectados por el paro. Aún habiendo hecho sus estudios primarios en Europa, son prácticamente analfabetos e incapaces de iniciarse en un oficio.

Y se podrá comprobar cómo los niños y los adultos nacionales se pueden enriquecer con el contacto de las minorías culturales, encontrando en la convivencia con ellos una apertura hacia el mundo exterior y el acceso hacia sus importantes riquezas culturales. Sólo así la Europa que queremos construir podrá llamarse dignamente comunitaria. No se puede continuar por la actual senda de imprevisiones y dejando el destino de los emigrantes colgado de las cambiantes coyunturas económicas. Nosotros ya hemos pagado un alto precio y no podemos dejar esa herencia a nuestros descendientes.

### *Segunda parte:*

#### *III. La escuela española en Europa.*

##### *Dispositivo y organización.*

28.- Las clases complementarias de lengua y cultura española se imparten en la actualidad, según los últimos datos, a 62.431 niños de los cuales 21.575 corresponden a Francia, 17.881 a Alemania Federal, 9.510 a Suiza, 5.157 al Reino Unido, 4.848 a Bélgica y 3.460 a Holanda por nombrar los países con mayor contingente. No entramos en otras estadísticas. Este es un dato suficiente para calibrar la amplitud del contingente.

La organización económica, didáctica, inspección, etc., está centralizada en las Agregadurías de Educación de cada país y reposando la responsabilidad de todas las decisiones concretas sobre la sola persona del Agregado de Educación.

Los conflictos con la Agregaduría son frecuentes tanto por parte de los profesores españoles, a veces muy graves por las consecuencias en la escuela, como por parte de las asociaciones de padres confrontadas entre dos fuegos.

Las relaciones de entendimiento, por parte de los sectores afectados, con la Agregaduría dependen discrecionalmente de la mayor o menor permeabilidad del respectivo Agregado.

Hacemos patente nuestra insatisfacción por su funcionamiento. La situación económica de los profesores -con buenos salarios como nos

consta- es la mayor fuente de conflictos. Nunca hemos podido entenderlo muy bien. La planificación didáctica inadecuada, deficiente, inexistente. La inspección para qué hablar ...

¿Qué es lo que falla? Porque no podemos creer que los Agregados quieran ser ineficientes.

- 29.- Lo que falla estrepitosamente -aparte de que los medios, a pesar de su volumen, sean remisos- es la ausencia total de participación de los sectores implicados, la falta de co-responsabilidad colegiada en la gestión, la falta de cauces de diálogo y de organización.

La falta absoluta de consulta en las medidas necesarias: sabemos que hay proyectos pero ¿por qué no se consultan esos proyectos en franco y abierto diálogo con los interesados? De ello sólo se pueden desprender beneficios para la enseñanza y su organización y para crear el clima de tranquilidad responsable tan necesario.

Exigimos la creación ya de esos cauces de participación y que se efectúen las consultas pertinentes a los sectores afectados. Estos cauces deben enmarcarse en el espíritu de la legislación vigente pero con la suficiente flexibilidad para adaptarse a la realidad de un campo tan atípico como es la emigración.

*Un ejemplo:* En Holanda hemos comenzado este proceso de organización ya casi terminado. Estamos creando un Consejo o Junta de Educación en cada Zona escolar (centro en régimen de agrupación escolar) con una participación cuatripartita y paritaria, es decir, participa el mismo número de miembros de la Administración, del profesorado, de las asociaciones de padres de la Zona y de los alumnos, elegidos independientemente por cada sector. La iniciativa la han tomado las asociaciones de padres, los alumnos y los profesores y el Agregado de Educación la ha apoyado desde el comienzo. Cada consejo de zona (6 en total) está eligiendo un representante por sector y zona para la creación de la Junta o Consejo Nacional de Educación. ¿Es una salida válida? Pensamos que sí. Ya está prevista la fecha para la reunión constitutiva del Consejo o Junta Nacional.

- 30.- En la primera parte de esta ponencia se ha abordado ampliamente (párrafos 12/15 fundamentalmente) la característica de la enseñanza de la lengua y la cultura materna en general que es literalmente aplicable a las clases complementarias de lengua y cultura española que se imparte en Europa en sus diversos niveles. Por tanto, sólo nos vamos a referir aquí a aspectos específicos, concretos y de orden puntual para dar cabida a las reivindicaciones inmediatas y urgentes de los diferentes países, pues hay problemas in situ no generalizables. Se ruega a los delegados de cada país que las aporte al Congreso Europeo, pues resulta difícil, por espacio, recogerlas aquí. Las soluciones a medio y largo plazo no son otras, a nuestro entender, que las expuestas.

*La enseñanza pre-escolar*

- 31.- La primera salida del niño del entorno familiar es de una importancia excepcional. Aquí radica, muchas veces, el éxito o fracaso posterior en la vida escolar del niño. Es necesario que el niño pase por esta primera fase de aprender jugando por lo que la asistencia a los jardines de infancia del país de residencia se hace importantísima. Por el modelo de enseñanza que propugnamos y por la experiencia no somos partidarios de guarderías sólo para niños españoles. Sí nos parece un acierto los colegios con profesores de ambos países como los ya mencionados.

Las dificultades para que los niños vayan a los jardines de infancia son las distancias, a veces, la falta de plazas, precios prohibitivos, etc. La Junta de Promoción Educativa habló ya de la creación de becas para este nivel. Es necesario que esta idea se realice.

*La enseñanza general básica.*

- 32.- Aún hay países donde parecen que no llegan a todo el contingente de este nivel las clases complementarias de español. ¿Falta información, faltan profesores todavía? Esta situación debe superarse rápidamente.

No obstante puede decirse que generalmente el aspecto cuantita-

tivo está cubierto. Es en la calidad de la enseñanza impartida donde se plantea el gran reto. Según el análisis de los resultados obtenidos se ha podido constatar:

- \* un nivel educativo bajo, tanto en la lengua española como en las ciencias sociales.
- \* la existencia de niveles instructivos mayores en los primeros cursos que en los últimos, debido a múltiples causas: deficiencias en la escolarización inicial, empobrecimiento progresivo del español, problemas emocionales...
- \* grandes niveles de retraso escolar. Es preciso descartar de los programas la "maraña de contenidos" y atender más al aspecto puramente lingüístico y pensar más en el interés del niño.
- \* aparece la falta de identidad y paradójicamente la desintegración.

Se necesita quitar mucho elemento abstracto. No dar conceptos, lecciones a aprender, sino que la lengua sea materia y contenido, instrumento básico de aprendizaje, aunque la solución de fondo ya se ha dicho.

### *Bachillerato*

- 33.- El origen y desarrollo del bachillerato español en Europa ha partido en muchas ocasiones de iniciativas más o menos privadas, siendo que el INBAD se hace cargo con bastante retraso de este nivel.

Ello ha creado una situación de confusión y heterogeneidad que aún perdura.

Se observa últimamente, una marcada tendencia a la restricción económica por lo que se pretende sustituir las clases directas por tutorías, precisamente cuando la madurez del bachillerato exigiría lo contrario. Para nosotros la tutoría es el último recurso ante la imposibilidad real de la clase directa. La escasez de horas de clase acentúa el carácter comprimido, selectivo, teórico y meramente informativo que este nivel tiene en la enseñanza española. En este sentido tenemos que decir que los programas en general resultan demasiado extensos.

- 34.- La heterogeneidad es una de las principales características del alumnado. Existe una confusión entre los planes para alumnos de bachillerato completo y los que convalidan los estudios de la escuela del país. Al tratarse de alumnos de características muy diferentes esta confusión es negativa para ambos.

El profesorado inicial no ha visto regularizada su situación hasta ahora, habiéndose enviado numerarios, a veces sin la suficiente previsión, que ha creado conflictos y se producen ceses y recortes de horario.

No existe participación efectiva en la organización como ya hemos señalado en general y la posibilidad de organizar actividades extraescolares, tan importante en este nivel, es prácticamente nula.

Existe una descoordinación evidente entre E.G.B., graduado escolar y el bachillerato.

Los alumnos que terminan C.O.U. tienen grandes dificultades para encontrar una salida asequible dentro de las enseñanzas universitarias y la repercusión es negativa en el rendimiento del propio bachillerato. La UNED no funciona en absoluto en la emigración.

#### *La educación permanente de adultos.*

- 35.- La formación cultural del hombre como tarea permanente y nunca acabada exige constancia. La dificultad, en este sentido, es grande en la emigración. Cuando la Unesco preparaba la III Conferencia Internacional sobre la educación de adultos en Tokyo recordaba lo dicho en Elsinor (Dinamarca) en la I Conferencia sobre el tema (1949): "los que más necesitan la educación no se benefician de los programas de educación de adultos por el hecho de que, en general, cuanto más bajo es el nivel de instrucción de una persona y más modesta su condición profesional, menos predispuesta está esa persona para continuar su educación cuando ha alcanzado la edad adulta".

La III Conferencia de la Unesco concluía: "incumbe a las categorías desfavorecidas educativamente hacer valer sus propios derechos. La educación de adultos no es una excepción a la regla, porque los que tienen más necesidad de ella han estado hasta ahora

abandonados en gran parte: son los 'marginados'".

- 36.- La mayor parte de los emigrantes salimos de España con un bagaje cultural muy limitado. Apenas si habíamos superado el nivel de estudios primarios algunos, otros no habían frecuentado en absoluto la escuela. La propia emigración constituyó una ruptura con la vida sociocultural española. Finalmente, el emigrante, confrontado con una nueva cultura para cuya comprensión y beneficio se le ofrecían pocas probabilidades, se ha visto sumergido en un aislamiento cultural empobrecedor, de forma que su evolución cultural no sólo no ha progresado sino que ha disminuido en muchos casos. Pocos se han promocionado, aunque hay casos alentadores.

Las perspectivas que ofrece, generalmente, los cursos de E.P.A. son muy limitadas: un certificado de escolaridad. Pocos consiguen el Graduado Escolar. Las críticas que pueden hacerse a este tipo de enseñanza son: la improvisación -no ha habido un estudio previo de las condiciones en que debería realizarse esta enseñanza-; los instrumentos de realización no son los adecuados -ni en personal (maestros no especializados), ni en programas (sin la necesaria adaptación), ni en métodos (los tradicionales de la escuela primaria), ni en manuales (los utilizados para niños y no para adultos). Hay que resaltar que allí donde hay un profesor responsable que da muestras de imaginación y realiza por su cuenta las necesarias adaptaciones mantiene y acrecienta el interés de los alumnos y los resultados son buenos.

- 37.- La búsqueda de un enfoque más correcto de la Educación Permanente de Adultos (E.P.A.) Emigrantes ha de tener muy en cuenta las experiencias habidas en el pasado, abandonando el voluntarismo y la improvisación, para embarcarse en un estudio responsable, con la participación de las partes interesadas, de la realidad socio-cultural de la emigración española para dotarse de objetivos, personal especializado, métodos de trabajo y demás instrumentos pedagógicos adecuados.

Aunque sigue siendo necesario responder a la demanda de aquellos que por diferentes razones asisten a estas clases con objetivos pura-

mente académicos, es decir, buscando un diploma, los responsables de esta formación deberán fijarse prioritariamente objetivos intermedios que tengan como finalidad última una educación global de adulto emigrante, ayudándole a una mejor comprensión del mundo en que vive, de la sociedad en que se encuentra, de los mecanismos ocultos que la rigen, de los interrogantes que le plantea su situación específica ...

Todo ello deberá ser aplicado teniendo en cuenta las características de la primera y de la segunda generación, parte de la cual puede tener aquí un medio para concluir su formación.

38.- Aunque la organización concreta de la E.P.A. ha de ser fruto de un análisis de la situación, proponemos algunas conclusiones:

\* es necesaria la formación conjunta de una comisión con presencia de la Administración, profesorado, especialistas, asociaciones y alumnos. Personas cualificadas deben realizar estudios socioculturales y preparar las respuestas exigidas.

\* es necesario que la E.P.A. se desformalice y pierda los tintes escolares que no atraen ni motivan al adulto.

\* se debe cuidar especialmente la selección de los enseñantes. La propia emigración puede aportar valiosos formadores siempre que se posibilite una consciente promoción de cuadros.

\* que se dote de un presupuesto especial a la E.P.A. y se sepan aprovechar las posibilidades que en este sentido existen en algunos países.

\* efectuar un trabajo de sensibilización y mentalización en el que participen las Agregadurías de Educación, enseñantes, asociaciones y todo tipo de organizaciones que expliquen el verdadero sentido y alcance de esta formación. Servicios de bibliotecas son necesarios con esta finalidad.

#### *El profesorado español.*

39.- No podíamos por menos que hacer, aunque sea una breve referencia, al profesorado español, figura clave en la enseñanza de la lengua y

cultura española en la emigración. Nuestro reconocimiento a ellos que realizan una ímproba labor en condiciones, muchas veces, más que difíciles. Nuestra queja también porque a veces nos desorientan, dándonos la impresión de que ponen sus intereses económicos por encima de los intereses del niño.

Ya hemos señalado en la primera parte (párr. 20/22) las condiciones que exigimos para que los profesores puedan realizar su trabajo acorde con los resultados que esperamos. Sabemos sus dificultades actuales y nos hacemos eco de ellas pidiendo las soluciones posibles. Estas dificultades se concretan en factores de dos órdenes:

\* **Técnicos:** escaso apoyo de esta índole a su labor, heterogeneidad del alumnado, material inadecuado, falta de dominio del idioma, falta de adecuación de los programas, dispersión geográfica que impide que se realice un trabajo de grupo, falta de preparación, formación y orientación específica para la función que se les encomienda, varias localidades para un solo profesor, locales inadecuados para la tarea docente, pluralidad de situaciones escolares (integradas, diseminadas), pluralidad de situaciones jurídicas del profesorado, dependencia de dos sistemas educativos.

\* **Humanos:** aislamiento e incompreensión por parte del profesorado autóctono, impotencia ante la diversidad de problemas (escolares, ambientales, idiomáticos) que crea inseguridad personal, incompreensión por parte de las autoridades de las dificultades de su labor, horario, en muchos casos, fuera del tiempo normal que desequilibra la vida familiar del maestro. La limitación de estancia crea un nuevo factor de inseguridad.

#### *IV) Formación profesional.*

*Objeto. Su diferencia con la formación general.*

40.- Al objeto de centrar un poco el tema de este apartado parece conveniente definir lo que se entiende por formación profesional (F.P.) y su diferencia con la formación general.

Para nosotros F.P. es todo el conjunto de enseñanzas sistematizadas y agrupadas como un todo, cuyo objetivo es el aprendizaje de unos conocimientos necesarios para el desempeño de una profesión concreta. Desde esta perspectiva, la enseñanza y el ejercicio de la profesión mantiene una interacción mutua imprescindible. El ciclo de aprendizaje no concluye con la finalización de los cursos teóricos y prácticos sino que se prolonga durante un período de tiempo distinto según la profesión. Así pues, y dado que la enseñanza profesional está claramente orientada a la formación de profesionales, y que tal denominación sólo puede darse a quienes conjugan en sí un período de aprendizaje escolar con un período posterior de trabajo en la profesión aprendida, el enfoque y organización de los cursos de este tipo debe estar claramente orientado a las posibilidades inmediatas de colocación del alumno de acuerdo con las precisiones del mercado de trabajo. Esta es la dura ley de la teoría.

- 41.- La enseñanza general tiene un objetivo distinto. Su enfoque se centra principalmente en la preparación del alumno en su personalidad global y para que pueda seguir luego otros estudios más complejos. Su objetivo inmediato no está dirigido al ejercicio de los conocimientos adquiridos sino a la acumulación de saberes de una serie de conceptos básicos, a generar una madurez humana, social e intelectual del alumno. La E.G.B. y el bachillerato son las enseñanzas de este tipo. La enseñanza ocupacional y la FP2, del anterior.

*La formación ocupacional de adultos.*

- 42.- Cuando en la emigración hablamos de F.P., la generalidad se está refiriendo a esta modalidad y en plano de poca profundidad. Sin embargo esta enseñanza está orientada al ejercicio de una ocupación concreta. Sus contenidos docentes buscan ceñirse lo más posible a la impartición de los conocimientos fundamentales del puesto de trabajo para el que prepara. En este tipo de enseñanza la correspondencia entre lo enseñado y las posibilidades de colocación inmediata es fundamental.

Otra modalidad, en esta línea, es la F.P.A. con bajo nivel de esco-

larización previo. Es en torno a este concepto de F.P. que gira la demanda del emigrante adulto, tal vez no muy bien informado, de que esta modalidad tiene perspectivas en épocas de fuerte desarrollo industrial pero muy pocas en períodos de recesión como el actual.

De cualquier manera, en este tipo de cursos, la ligazón entre la enseñanza y el puesto de trabajo es total. La impartición y asistencia a unos cursos de este tipo centrados sólo en la primera etapa, sin posibilidades de realización de la segunda, es un esfuerzo infructuoso que difícilmente va a conducir a un resultado práctico real.

43.- Es, por tanto, necesario que haya una información transparente en este campo. Que se diga la verdad. Los cursos -modelo PPO- no son válidos hoy. Son los que de alguna manera se han venido ofreciendo y poco más conocemos de la labor realizada en este campo de cara a los emigrantes. Llamar insatisfactoria la situación de F.P. en la emigración es un puro eufemismo. Sí que hay profesiones, hoy, con perspectivas de futuro. Son éstas, con carácter moderno, innovadoras, que hay que catalogar debidamente y ofrecerlas a la demanda.

44.- El problema grave que se plantea en la emigración se refiere a los jóvenes que han concluido su período escolar sin conseguir superar la enseñanza elemental. Están excluidos, dramáticamente, del acceso a la formación profesional e, incluso, al aprendizaje. Si hay urgencias en las que tenga que fijarse el Congreso ésta debe ser prioritaria.

Si los Gobiernos europeos no toman en mano este asunto y no hay indicios de que esto vaya a suceder, el Gobierno español debería hacer un gran esfuerzo y buscar una solución adecuada. Puede crearse una red de centros donde se imparta a estos jóvenes una enseñanza pre-profesional con un tipo de graduado escolar bilingüe que aún pueda promoverlos a la formación profesional o al aprendizaje. De todas formas, por lo dicho anteriormente, el establecimiento de una F.P. para adultos en la perspectiva indicada es necesaria en la emigración y en ella podrían participar estos jóvenes.

*Una propuesta:* No ignoramos los costes. La infraestructura existente en los países de residencia es excelente. Es urgente que el Gobierno

español concluya un Tratado con los países europeos sobre la F.P. de los emigrantes y sus hijos y con vista a obtener facilidades para el uso de esta infraestructura y en la que fuera posible la presencia de monitores españoles. Se debería establecer una metodología cercana a la intercultural preconizada.

Por las mismas fechas de preparación del I<sup>er</sup> Congreso de la Emigración (20) se celebró en la Université de Paix (21) (Namur Bélgica) un coloquio sobre el tema *L'Enseignement de /et dans la diversité*. El objetivo del diálogo era poner en pie un movimiento de reflexión y solidaridad para la diversidad de las culturas. Estos fueron los puntos programáticos y las proposiciones de la Moción Final:

"Para responder a la subida del racismo y de la xenofobia que bajo formas diversas, virulentas o insidiosas se extienden hoy en nuestro país, y para contrarrestar la desmovilización inducida por la crisis económica y social, el coloquio "*Por una enseñanza de y en la Diferencia*" del miércoles 5 de Mayo de 1982 en Namur, ha tomado en sus diferentes encuentros las resoluciones siguientes:

A) *Opciones Generales*

- 1.- Los problemas de cohabitación planteados por la presencia masiva de inmigrantes de diferentes nacionalidades se suscitan principalmente del no-reconocimiento de las riquezas que conllevan los múltiples componentes de nuestra sociedad.

Los participantes del coloquio, convencidos que la inmigración es un fenómeno estructural y durable, subrayan la importancia de valorizar las riquezas culturales y humanas de la inmigración en vista de construir activamente una sociedad realmente igualitaria y multicultural.

- 2.- En el dominio más particular de la escolaridad, los participantes del coloquio han subrayado unánimemente la necesidad de pasar de una noción de cultura basada esencialmente sobre el eje cognitivo a una concepción más filosófica y antropológica.

Esta concepción parece más indicada para desanimar todo juicio de valor y promover una confrontación respetuosa cuya síntesis será obtenida por la integración del aporte de todos.

En consecuencia, de los puntos 1 y 2, los participantes han subrayado la *Urgencia* de la elaboración y puesta en práctica de una real pedagogía intercultural y esto tanto para los niños belgas como para los extranjeros, la cual se apoyará sobre la movilización y la afectividad de los docentes y de los niños.

*B) Opciones Prácticas*

Los participantes proponen las siguientes soluciones:

- 1.- *Sensibilización de la institución escolar* a los problemas de los niños emigrantes y de clases populares en general.
- 2.- *Aplicación estricta* de la directiva europea y principalmente en lo que se refiere a la lengua materna.
- 3.- *Formación* inicial y continua de los docentes.
- 4.- *Refundición de los programas*, creación y difusión de útiles pedagógicos adecuados.
- 5.- Utilización de los jóvenes de la *segunda generación como docentes* de la lengua y cultura del país de origen.
- 6.- *Restauración y valorización de la memoria colectiva.*

Y para terminar sólo un hecho para constatar la amplitud del problema: a pesar de la integración de España en las Comunidades europeas desde Enero del 86, solamente en 1992 y de la mano del Acta del Mercado único tendrá lugar la plena circulación de los emigrantes españoles en el seno de la Europa comunitaria. De nuevo parece como si la ley del mercado fuera desbrozando el camino y la Europa de los mercaderes (siempre real y existente) abriera el paso a la Europa de los Ciudadanos. Quizá sea cierto eso de primero el pan y lo demás se dará por añadidura. Que así sea.

NOTAS

---

- (1) Cfr. PORTA, C. y GONZALEZ, A. "Problemas de identificación cultural de la segunda generación de emigrantes españoles (en Bélgica). Reflexión para una intervención", en *Revista de Pedagogía Social*, nº 1, págs. 75-88, 1986.
- (2) Cfr. BERROCAL, L. *Marché du travail et mouvements migratoires*, ed. Université de Bruxelles. 1983.
- (3) España, país de emigración hacia Europa Occidental, como antes lo fuera hacia Cuba, Argentina o Brasil, recibe un importante contingente inmigratorio, además de los refugiados de la inestabilidad política de los países iberoamericanos, se cuentan más de 100.000 portugueses, 200.000 norteafricanos (marroquíes) y un número considerable ya del Africa Negra. Los brotes racistas en las regiones españolas industrializadas son ya todo un síntoma.
- (4) Cfr. BERROCAL, L. *Op. cit.* Pág. 69.
- (5) *Ibid.* Pág. 83.
- (6) Cfr. CRESPO, M. et PELLETIER, G. "Performance scolaire, integration sociale et classe d'accueil francophones pour jeunes immigrants, analyse dyachronique d'une experience montréalaise". 1974-1983. Comunicación presentada a la IX Conferencia de la CESE, Würzburg. 1983.
- (7) B.I.B. (Bundesinstitut für berufsbildung) Heft 3. Berlin. 1981. Pág. 29.
- (8) Quizá estas cifras tienen todo su significado diferencial si se las refiere, -además de las particularidades nacionales- al hecho también de la fecha de llegada de los inmigrantes, según señalábamos más arriba, así como a los hábitos culturales de los países de origen, al miedo a la asimilación vía el aprendizaje del alemán en detrimento de su lengua nacional, etc. También existen las referencias religiosas o el rechazo de la iglesia católica alemana a aceptar en sus instituciones de párvulos a los niños musulmanes (turcos y algunos yugoslavos).
- (9) Cfr. *Bunderminster für Arbeit und Sozialordnung*, ..., Bonn, 1981. Pág. 365.
- (10) HUBAIN, Cl. *La République fédérale allemande et les immigrants*. Ciaco editeur. Lourain-la-Neuve. 1987. Pág. 26.
- (11) Cfr. MEHRLANDER, V. *Soziale Aspekte der Ausländerbeschäftigung*. Verlag Neue Gesellschaft, Badgodesberg. 1974. Pág. 210.

- (12) Véase esquema del sistema escolar alemán en GARCIA GARRIDO, J. L. *Sistemas educativos de hoy*, Dykinson, 1984, pág. 81. Igualmente cfr. *Les structures de l'enseignement dans les Etats membres de la Communauté Européenne*. Eurydice. Bruxelles. 1986.
- (13) Cfr. BECH, R., FAUST, R. *Die Sogenannten gastarbeiter*. Verlag marxische Blätter. Frankfurt at. M., 1981. Pág. 81.
- (14) B.I.B.B. *Op. cit.* Heft 30. Berlin. 1980. Pág. 67.
- (15) Cfr. HUBAIN, C. *Op. cit.* Pág. 34-35.
- (16) Este rapport bajo la referencia Doc. 4205 se encuentra disponible en el Consejo de Europa 67006 Strasboor Cedex (Francia).
- (17) Cfr. Prólogo de Claude Detardin a la publicación del "Institut Emile Vandervelde" une *Politique de l'immigration*, Bruxelles, 1979.
- (18) Cfr. en este texto el trabajo de CRESPO, M. y GONZALEZ, A., la Investigación sobre intervenciones educativas en medios desfavorecidos, cuyo primer acercamiento al tema fue como comunicación al coloquio de Toronto, Nov. de 1987 bajo el lema: "Just the same, only different".
- (19) Véase también la experiencia en Bat-Driburg y Herclecke, en la R, Federal de Alemania.
- (20) Este Congreso, finalmente apoyado, tras cinco años de espera, por el *Instituto Español de Emigración* se tituló "Congreso Democrático de Asociaciones de Trabajadores Españoles Emigrantes en Europa".
- (21) La Universidad de Paz de Namur, ubicado en el Boulevard du Nord, 4, es un centro de encuentro y diálogo creado por el P. Dominique Pire, Premio Nobel de la Paz en 1958. Por expresa voluntad de su fundador es un centro no confesional, pluralista, lugar de información y formación, de investigación, cuyo fin es promover la paz en su sentido más amplio: desarrollo de la persona humana en el respeto y armonía, así como en la justicia social.