



Comunicar

ISSN: 1134-3478

info@grupocomunicar.com

Grupo Comunicar

España

Vázquez Aguado, Octavio
Inmigrantes en la escuela: un espacio para la cooperación
Comunicar, núm. 16, marzo, 2001, pp. 73-78
Grupo Comunicar
Huelva, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801611>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Inmigrantes en la escuela: un espacio para la cooperación

Octavio Vázquez Aguado
Huelva

Considerando que la educación para la cooperación y el desarrollo no sólo es un medio para sensibilizar en relación a realidades ajenas a nuestro entorno inmediato, planteamos en este trabajo que la presencia de los niños inmigrantes en el sistema educativo, a pesar del tratamiento ofrecido a la diversidad en el mismo, es una oportunidad para llevar a cabo una educación en claves de cooperación que implique a toda la comunidad escolar. En este proyecto, el uso crítico de los medios de comunicación nos ofrece posibilidades de conseguir este objetivo.

1. ¿Qué condiciona la presencia de la inmigración en el sistema educativo?

Nos interesa destacar la existencia de dos fenómenos que inciden en la necesidad de plantearnos la presencia de los niños inmigrantes en la escuela como una oportunidad para el desarrollo de una educación cooperadora: la globalización y su efecto, aparentemente contradictorio, de favorecer la definición de una cultura e identidad global al mismo tiempo que resurgen las identidades nacionales y las fronteras de los grupos étnicos, que se diversifican al interior de las sociedades. En segundo lugar, queremos señalar los desplazamientos de la fuerza de trabajo con el consiguiente aumento de las migraciones internacionales y el crecimiento de la diversidad en las sociedades de acogida.

La globalización genera un proceso de reafirmación de las identidades particulares que afecta al desarrollo de la interculturalidad, como expresión de una educación en clave de cooperación, porque exige la convivencia pacífica, sobre un mismo territorio, de grupos diferenciados. No podemos negar que esta convivencia será problemática porque plantea la negociación de espacios comunes y otros diferenciados en el interior de nuestras sociedades. Ha reactivado en el seno de las sociedades el debate acerca de la identidad que, en el caso de España, es parejo a la consideración social de la inmigración: a partir de los años 90 emerge públicamente esta realidad que había permanecido oculta tanto por su escasa dimensión estadística como por la invisibilidad a la que estaba sometida por parte de la sociedad. La visualiza-

ción de este fenómeno no sólo alude a aspectos de naturaleza jurídica o de intervención profesional, sino que ayuda a plantear nuestra sociedad como una entidad heterogénea y diversa.

Por otra parte, el trabajo constituye uno de los factores atrayentes que con más fuerza incide en la población inmigrante. Tener la posibilidad de trabajar, aunque sea en precario, implica, generalmente, una mayor remuneración que la que ofrecen los empleos al alcance de los inmigrantes en sus países de origen, aunque no podemos obviar que existe un desajuste importante entre la ocupación desarrollada en el país de origen y el trabajo encontrado en España.

Estos dos fenómenos nos informan sobre una pluralidad social creciente y la incorporación de las nuevas minorías al sistema educativo y revela la importancia de esta transformación: el tránsito de profesionales comporta el tránsito de familias y, consiguientemente, la necesidad de importantes ajustes en los sistemas educativos para aceptar fácilmente en la escuela a alumnos de otros países (García Garrido: 1995: 6-7).

2. La incorporación de la diferencia al sistema educativo

Como institución que contribuye a la producción y reproducción social, la escuela se convierte en un espacio privilegiado donde abordar el tratamiento de la diferencia, entre otras razones, porque el acceso a la escolarización de los hijos inmigrantes, aún sin documentación, ha sido un hecho constatado antes incluso de que la inmigración fuera visualizada socialmente. Como señala Calvo (1995: 18) esta dimensión de reproducción social de valores, estereotipos y prejuicios se manifiesta con mayor claridad en las relaciones interétnicas vividas en situaciones de pobreza y marginalidad. ¿Cuál sería el reto de la educación ante esta situación: formar para la competencia o formar en la comprensión? (Muñoz, 1992: 169). En el ámbito de los principios, la respuesta está muy clara, sin embargo, la experiencia reciente nos demuestra las dificultades existen-

tes para hacer posibles estos principios cuando el sistema educativo tiene que enfrentarse a nuevas situaciones.

El colectivo IOE (1999: 158-160) ha identificado cinco formas distintas de abordar la diferencia que podemos agrupar en dos tipos: el primero de ellos estaría caracterizado por un abordaje de la diferencia desde los criterios normativos mayoritarios, es decir, considerando que los diferentes son objeto de la educación puesto que han de asumir las pautas de la mayoría, pudiéndose, en el caso más extremo, limitar su acceso al sistema educativo y limitar el contacto entre los alumnos «normales» y los «diferentes». El segundo tipo se caracteriza por abordar la diferencia de manera positiva, considerando que la escuela es útil para hacer una sociedad mejor. Aquí se englobaría la *educación intercultural* que pretende la elaboración de un currículo para todos los alumnos que incorpore elementos de la mayoría y de la minoría.

La cuestión principal reside pues en la valoración que se hace de la diferencia: si se considera un problema y una traba que dificulta el normal desarrollo de la actividad educativa, o si se estima como un valor y un elemento que enriquece al sistema educativo y a la sociedad. Desde un punto de vista legal, parece que el sistema educativo español opta por la segunda consideración de la diferencia. En efecto, como recogen Soriano y Pérez (1999: 111-120), la LOGSE contempla una atención a la diferencia desde su preámbulo, donde se alude a la sociedad plural, la tolerancia y la solidaridad, hasta su articulado, donde se refleja la obligación de las instituciones educativas de garantizar la escolarización de todos los niños con independencia, entre otros, de su origen geográfico (art. 63), y de ajustar la programación y organización docente a las características de su alumnado (art. 65). Sin embargo, estas consideraciones están sujetas a ciertas limitaciones:

1) De acuerdo con Rodríguez (1993: 73-74), la legislación docente está más orientada a facilitar la educación multicultural, la que respeta la diferencia pero no incorpora elementos de

cada una, que responde a la configuración territorial del estado en comunidades autónomas, que a la educación intercultural, que fomenta el intercambio y el encuentro en el aula. Un análisis de esta contradicción entre el fomento de la identidad propia de cada comunidad autónoma, la andaluza en este caso, y la defensa y reconocimiento de la pluralidad en el sistema educativo, nos advierte acerca de la incompatibilidad de ambos enfoques y la confusión que puede generar en todos los estamentos de la escuela (García, Granados y Pulido: 1999: 42-45).

2) Las disposiciones curriculares y actitud del profesorado no facilitan el verdadero desarrollo de una educación intercultural, que sí queda evidenciada en las intenciones y en el propósito, pero que se limita a desarrollar programas compensatorios para igualar a los alumnos inmigrantes con los nacionales (IOE, 1999). En este sentido, el colectivo IOE llevó a cabo a principios de los años 90 una investigación sobre la incorporación de los niños marroquíes al sistema educativo en las comunidades autónomas de Madrid y Cataluña. Nos interesa destacar de la misma la percepción que los padres marroquíes tienen de los profesores que enseñan a sus hijos. En general, se quejaban de la falta de disciplina y autoridad en contraste con lo que ocurría en Marruecos (1996: 86-88). Con ello queremos llamar la atención sobre lo siguiente: las dificultades de la escolarización de los inmigrantes no sólo devienen del desconocimiento de la lengua o de un supuesto nivel de conocimientos inferior, sino que proceden también de los modelos de escolarización y educación diferentes seguidos en los países de origen y en los de acogida, que responden a concepciones diferentes de la sociedad y de las relaciones entre niños y adultos.

La cuestión principal reside en la valoración que se hace de la diferencia: si se considera un problema y una traba que dificulta el normal desarrollo de la actividad educativa, o si se estima como un valor y un elemento que enriquece al sistema educativo y a la sociedad.

3) Los libros de texto empleados en el sistema educativo muestran claramente cómo el trato dispensado a los inmigrantes se aleja de las intenciones expresadas en la legislación. Existe tanto una reproducción estereotipada de los roles de género como una categorización de los diferentes, en base a rasgos fenotípicos que no son ni culturales ni particulares. Para presentar la diversidad cultural se opta, entonces, por presentar a los otros de acuerdo a características externas, sin reflexionar acerca del uso y construcción de los rasgos que muestran la diferencia. Se naturaliza y no se analiza de acuerdo al contexto en el que se desarrolla (García, Granados y García-Cano: 1999).

El colectivo Eleuterio Quintanilla (1998: 45) ha elaborado una lista de estrategias en las que se basa la presentación de los diferentes en los libros de texto:

- *Invisibilidad*: las culturas minoritarias no aparecen o están poco representadas.
- *Estereotipo*: se presentan grupos sin diversidad interna y con roles fijos y características asignadas automáticamente.
- *Selectividad y falta de equilibrio*: los hechos analizados se interpretan desde la cultura mayoritaria.
- *Irrealidad*: se produce una inadecuada representación, ya sea histórica o actual.
- *Fragmentación y aislamiento*: la experiencia del grupo o grupos minoritarios no es considerada como parte de la historia o cultura del país.
- *Amoralidad*: se tratan temas como el esclavismo, la colonización, la explotación o

la discriminación sin condenarlos desde un punto de vista ético.

Martín Muñoz (1998: 161) expresa muy claramente la disociación entre los propósitos y la realidad poniendo de manifiesto que «es necesario acortar el desfase existente entre los

programas transversales de multiculturalidad planificados en contra del racismo y la xenofobia con respecto a los inmigrantes y la manera en que se enseña la cultura de éstos, porque a nuestros estudiantes les estamos transmitiendo un doble lenguaje: el inmigrante ha de ser aceptado e integrado mientras su patrimonio cultural e histórico son degradados y erigidos, en muchas ocasiones, como rivales del occidental».

3. La presencia de los inmigrantes en la escuela como una oportunidad para la cooperación

El sistema educativo es receptor inmediato de la diversidad creciente que existe en la sociedad. Como parte de ella, produce y reproduce imágenes sociales acerca de aquellos sujetos diferentes que inciden en el mantenimiento de los estereotipos existentes. Romper con esta dinámica requiere un esfuerzo en el ámbito legislativo, en el currículo y en la actitud de todos aquellos que componen la comunidad educativa. Sin embargo, el desarrollo de acciones para abordar la presencia de los inmigrantes en la escuela debe superar el que su ejecución responda más a una moda o a una exigencia política que a un análisis profundo de una realidad que ha cambiado, que necesita nuevas respuestas y que afecta a todo el sistema educativo.

Para ello es necesario constatar, en la sociedad y en el sistema educativo, la presencia de sujetos diferentes a la mayoría y cómo la misma cuestiona la lógica de la escuela como institución, centrada en la reproducción social y en la legitimación del discurso dominante sobre otros minoritarios. Plantea cómo hacer posible el respeto a la diversidad y su consideración incluso como un valor. Aquí se ubica la contradicción más importante a la que se enfrenta la educación en clave de cooperación porque su desarrollo cuestiona la lógica interna del sistema educativo (y con ello, a la sociedad) para plantear la necesidad de una nueva forma de relación entre mayorías y minorías, cómo hacer posible la coexistencia pacífica sobre un mismo territorio de diversas culturas con dere-

cho a mantener su presencia y, al mismo tiempo, ordenar la convivencia entre las mismas, superando de este modo la noción negativa de la diversidad para ver la diferencia cultural como un enriquecimiento a conseguir. Pero no debemos reducir su análisis a la mera constatación de las diferencias étnicas. Introduzcamos otras dimensiones para descubrir cómo la diversidad se traviste en desigualdad.

¿Quiénes constituyen el objeto de actualización de esta propuesta educativa? Si centramos el análisis en el ámbito escolar, parece evidente que la educación intercultural como expresión de la educación en clave de cooperación no puede limitarse a los miembros de las minorías, sino que debe elaborarse un currículo que afecte a todos los alumnos por igual. No estamos hablando del desarrollo de programas compensatorios de deficiencias en relación a los objetivos que los discentes han de alcanzar según el nivel en el que están. Nos estamos refiriendo a la capacitación intercultural que debe afectar al conjunto de los alumnos, pero también a los profesores y padres. Se trataría de elaborar un currículo donde la presencia de las culturas minoritarias no fuera sólo anecdótica o, en todo caso, negativa. Un currículo que permitiera descubrir a los alumnos las posibilidades y las dificultades que conlleva la convivencia en sociedades plurales. Requerirá de profesores especialmente entrenados para destacar no sólo oportunidades y dificultades, sino también los estereotipos y prejuicios que existen en los discursos dominantes.

La acción intercultural requiere de una modificación de los discursos hegemónicos para realizar una lectura más democrática de la realidad. Como nos señala Gelpi (1992: 25), «la pedagogía intercultural se sitúa no sólo a nivel de los currículos sino también en las estructuras de las finalidades de los sistemas educativos». Cuestiona el orden social en la medida que advierte de la poca naturalidad y objetividad de los postulados que defienden los grupos mayoritarios: se trata de construcciones sociales que obedecen a intereses determinados. Alterarlos es cuestionar la lógica y objetivos de dichos intereses.

4. ¿Qué papel para los medios de comunicación?

En un trabajo anterior (Vázquez, 1998) señalábamos que en situaciones de escaso contacto entre sujetos, es decir, cuando existen pocas situaciones de interacción social entre individuos de grupos diferentes, los medios de comunicación juegan un papel muy importante en los procesos de identificación social porque «construyen socialmente la realidad» elaborando y transmitiendo a grandes públicos representaciones de conocimiento y contacto así como de conocimiento y conflicto entre grupos culturales tanto amplios... como restringidos (Roiz, 1994: 178). Estos procesos suponen la producción de significados, la generación de un discurso que consiste en imágenes con las que identificamos a los otros (inmigrantes) frente al nosotros (sociedad de acogida). Con estas imágenes, orientamos nuestro comportamiento y nuestra forma de actuar. En este aspecto reside la centralidad del papel de los medios de comunicación puesto que las mediaciones se interponen entre la realidad misma y quien la observa hasta lograr su sustitución, de tal forma que la realidad ya no es lo que ocurre sino lo que se pone de manifiesto, y nuestro comportamiento se ve afectado por lo que creemos que es

real, en este caso, clichés y estereotipos (Vallés y otros, 1999: 22), positivos o negativos, en torno a la inmigración y los inmigrantes. Los medios de comunicación contribuyen a la producción y difusión de estos estereotipos y debemos ser conscientes de ello si queremos usarlos didácticamente para fomentar una educación para todos y todas en clave de cooperación. Por tanto, y basándonos en Rodrigo (1999: 89-90), debemos combatir la presencia de los estereotipos en los medios a través de las siguientes estrategias: descubrir cuáles son las principales imágenes que producen acerca de los otros y cuáles son los soportes que le dan sentido; es decir, descubrir lo que de etnocéntrico tiene el discurso de los medios. Así mismo, potenciar la mirada crítica hacia los medios potenciando el contraste entre los mismos y descubriendo que sus visiones no son la verdad última y definitiva sino una interpretación más de la realidad. Por tanto, se impone el conocimiento de otras versiones de esa misma realidad.

Area y Ortiz (2000: 119) plantean dos objetivos para lograr una educación para los medios en clave intercultural. Para ellos, es necesario que se identifique y se valore cuáles son los patrones culturales dominantes que están presentes en los medios de comunicación y, en segundo lugar, estiman como útil analizar e interpretar las informaciones que se dan en relación a otros pueblos y culturas. De este modo, se fomenta el análisis crítico de la realidad que proporcionan los medios. Consideramos que se trata de una exigencia fundamental para poder usar los medios didácticamente en las aulas donde exista una diversidad cultural. Si nuestra intención es emplear los medios para que nos ayuden a construir una

nueva propuesta educativa, donde la diversidad sea estimada como un valor y no como un obstáculo o una dificultad, es imprescindible que podamos usarlos no sólo en un sentido positivo en la medida que nos informan e ilustran acerca de otras realidades lejanas, sino analizando sus discursos respecto a los «otros diferentes» que tenemos más cercanos. En el ámbito de la escuela este colectivo se nutre fundamentalmente con niños pertenecientes a minorías, bien de origen gitano o bien inmi-

La educación en clave de cooperación cuestiona la lógica interna del sistema educativo (y con ello, a la sociedad) para plantear la necesidad de una nueva forma de relación entre mayorías y minorías, cómo hacer posible la coexistencia pacífica sobre un mismo territorio de diversas culturas...

La educación en clave de cooperación cuestiona la lógica interna del sistema educativo (y con ello, a la sociedad) para plantear la necesidad de una nueva forma de relación entre mayorías y minorías, cómo hacer posible la coexistencia pacífica sobre un mismo territorio de diversas culturas...

grante. Estos últimos están contribuyendo a que la diversidad aumente de manera acelerada en nuestros centros docentes.

Referencias

- AREA, M. y ORTIZ, M. (2000): «Medios de comunicación, interculturalismo y educación», en *Comunicar*, 15; 114.
- CALVO, T. (1995): «Aprender a convivir con la diferencia», en *Vela Mayor*, 5; 13-18.
- COLECTIVO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998): *Libros de texto y diversidad cultural*. Talasa, Madrid.
- COLECTIVO IOE (1996): *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.
- COLECTIVO IOE (1999): *Inmigrantes, trabajadores, ciudadanos. Una visión de la inmigración desde España*. Valencia, Universidad de Valencia.
- GARCÍA, F.J.; GRANADOS, A. y PULIDO, R.A. (1999): «Reflexiones en diversos ámbitos de construcción social de la diferencia», en GARCÍA F., y GRANADOS, A. (Eds.): *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta.
- GARCÍA, F.J.; GRANADOS, A. y GARCÍA-CANO, M. (1999): «Racialismo en el currículo y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículo oficial de Andalucía en los libros de texto de Primaria», en GARCÍA, F.J. y GRANADOS, A. (Eds.): *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta; 169-207.
- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1995): «Interculturalismo: el

- reto de la educación europea», en *Vela Mayor*, 5; 6-12.
- GELPI, E. (1992): «Pedagogía intercultural y problemas socioeducativos de las minorías», en *Educación multicultural e intercultural*. Granada, Impredisur; 25-41.
- MARTÍN MUÑOZ, G. (1998): «Entre el tópico y el prejuicio. El Islam y el Mundo Árabe en el sistema educativo español», en *Revista de Educación*, 316; 160-161.
- MUÑOZ, A. (1992): «La escuela intercultural en el entorno económico-social europeo», en *Educadores*, 162, abril-junio; 167-183.
- RODRIGO ALSINA, M. (1999): *Comunicación intercultural*. Barcelona, Anthropos.
- RODRÍGUEZ, J. (1993): «Reflexiones sobre la planificación de la educación intercultural en el marco del nuevo sistema educativo español», en VARIOS: *Educación sin fronteras*. Madrid, CIDE. Ministerio de Educación.
- ROIZ, M., (1994): «La construcción de la diferencia cultural de los inmigrantes en los medios de información», en *Documentación Social*, 97; 177-197.
- SORIANO, E. y PÉREZ, M.J. (1999): «Escuela, educación intercultural e inmigración en Andalucía», en *Demófilo*, 29. Andalucía, tierra de migración; 107-127.
- VALLÉS, M.S. y OTROS (1999): *Las encuestas sobre inmigración en España y Europa. Tópicos, medios de comunicación y política migratoria*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- VÁZQUEZ, O. (1998): «Negro sobre blanco: inmigrantes en los medios de comunicación», en *Comunicar*, 12; 55-60.

• Octavio Vázquez Aguado es profesor de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad de Huelva (octavio@uhu.es).



© Enrique Martínez-Salanova 2001 para COMUNICAR