

Diversidad, escuela e inmigración

Ignasi Vila

Vale la pena reflexionar sobre la creciente diversidad social que se va incorporando a los sistemas educativos y buscar caminos que conviertan las dificultades en posibilidades.

Introducción

La escolarización de los niños que proceden de la inmigración, especialmente la extracomunitaria, comporta dificultades que, aunque a veces se niegan, son evidentes para cualquier persona que trabaja en el mundo de la educación. Así, la creciente diversidad étnica y lingüística, y otros fenómenos, como la incorporación tardía, es vista por bastantes profesoras y profesores como una "carga" suplementarias en su quehacer educativo diario. De hecho, en la concepción clásica del trabajo escolar, la consideración de un aumento de las dificultades cuando aumenta la diversidad siempre ha estado presente y, nos guste o no, nuestro sistema educativo, como la mayoría de sistemas educativos, sigue siendo bastante clásico. Sin embargo, es de justicia señalar que las modificaciones ¹

En los últimos años, esta afirmación debe relativizarse, al menos en el sentido que toma en el texto. Así, en muchos países occidentales, las actuales reformas educativas buscan su adaptabilidad sobre la base de la segregación.

, incluidas las innovaciones, que los sistemas educativos han sufrido en el tiempo han ido de la mano de adaptarlos a la creciente diversidad social que se iba incorporando.

Una observación sobre la educación escolar

La universalización de la educación escolar obligatoria durante una buena parte de la infancia y la adolescencia de las personas, e incluso la participación de un gran número de éstas en prácticas educativas escolares no obligatorias, como la educación infantil o la enseñanza secundaria postobligatoria, ha hecho de la escuela, socialmente, el lugar más relevante para la educación de las personas. Esto, durante mucho tiempo, no ha sido excesivamente problemático, y entre la escuela y la sociedad existían compromisos y complicidades que no alteraban un cierto trato homogéneo al conjunto de las criaturas de modo que el fracaso de una parte de ellas no era visto, socialmente, como un fracaso del sistema educativo (Vila, 2004). No obstante, la necesaria progresiva extensión de la educación escolar y los cambios económicos y sociales que, a diferencia de tiempos anteriores, dan mucha más importancia al conocimiento para la inserción laboral y profesional, cuestionan si se aboga por la cohesión social y la igualdad aquello que clásicamente ha hecho la educación escolar. Evidentemente, si la igualdad y la cohesión social no están en el horizonte educativo, las propuestas segregadoras que buscan marcos distintos -pero, eso sí, homogéneos- para realizar el trabajo escolar quedan legitimadas, ya que es ampliamente conocido que la segregación está detrás de la exclusión y la marginación social.

Por eso, para las personas que continúan creyendo firmemente que las finalidades de la educación están en relación con la promoción de la igualdad y la cohesión social, el tratamiento de la diversidad y la búsqueda de prácticas educativas heterogéneas que no obliguen a todas las criaturas a hacer lo mismo y en el mismo tiempo resulta enormemente importante ²

Vale la pena, aunque muchas veces sea vilipendiado, reivindicar el trabajo realizado en nuestro país por bastantes profesoras y profesores en la década de 1990, en el marco de la LOGSE, para modificar las prácticas educativas escolares en el sentido de hacerlas más acordes con la diversidad de capacidades, necesidades e intereses de las alumnas y los alumnos.

. En este sentido, uno de los aspectos más interesantes de las comunidades de aprendizaje consiste en la reivindicación de la diversidad como fuente del trabajo escolar. En dicho pensamiento, la diversidad no sólo no es vista como una dificultad o "carga" suplementaria al trabajo escolar, sino, al contrario, como un elemento decisivo para favorecer la consecución de los objetivos de la escuela. En concreto, se afirma que el conocimiento es social y colectivo y que está distribuido entre todas las personas que forman parte de una colectividad. De este modo, la concepción del aula, de la escuela o de un territorio como una comunidad, sugiere que cualquier persona desde sus capacidades y conocimientos aporta algo al acervo del conocimiento social y comunitario común. Un buen ejemplo remite a las competencias

lingüísticas del alumnado inmigrante. ¿Qué hace la escuela actual? ¿Considera que sus competencias lingüísticas pueden ser notables, aunque no sepan ni catalán ni castellano, y que se pueden utilizar para el aprendizaje de la lengua o lenguas de la escuela? ¿O deben ser segregados para que se "conviertan" en competentes lingüísticamente tras "aprender" catalán o castellano?

La dimensión social y comunitaria de la educación

Cada vez está más extendida la idea de la necesidad de que existan continuidades educativas entre la escuela, la familia y el entorno social (Vila, 2002). Probablemente, en esta afirmación reside una de las claves para comprender el éxito de las comunidades de aprendizaje. Ciertamente, la afirmación de que la educación no acaba en la escuela y que va más allá no siempre es comprendida de la misma manera. Así, a veces, se utiliza como un "torpedo" contra la actual educación escolar, y se reivindica la "desescolarización" sobre la base de que la familia y el entorno social también educan. Es evidente que, desde mi punto de vista, la defensa de una educación que va más allá de la escuela no significa el cuestionamiento de la educación escolar sino la reivindicación de una escuela distinta que exija desde su trabajo la corresponsabilización de todos los agentes educativos implicados en los diferentes contextos de vida de la infancia y la adolescencia. Se trata, en definitiva, de colocar el acento en la dimensión social y comunitaria de la educación, sin olvidar el trabajo necesario que se debe realizar individual y colectivamente con el alumnado en la propia institución escolar. Ello significa que la escuela debe ser capaz de implicar en un mismo proyecto colectivo, intencional y de futuro, a todos los agentes educativos que, en un mismo territorio, actúan con las criaturas. Las implicaciones de esta afirmación son muchas y diversas, pero en este artículo me interesa resaltar que cuando desde la escuela se pone énfasis en su importancia como vertebradora educativa del territorio, desaparecen muchos de los problemas que habitualmente aparecen en el "imaginario colectivo" sobre la educación escolar. Por ejemplo, en los últimos años existe un auténtico bombardeo desde los medios de comunicación sobre la delegación educativa de las familias en la escuela. Dicha acusación (y utilizo este término porque en definitiva es lo que significa) tiene aún más importancia respecto a las familias de aquello que acostumbra etiquetarse como "situaciones desfavorecidas". El espacio de este artículo no me permite entrar a discutir todos los matices relacionados con esta cuestión, pero sí me interesa resaltar que cuando las familias (de situaciones "favorecidas" y "desfavorecidas") perciben la educación escolar como una fuente de progreso para sus criaturas, se implican sin ningún tipo de reticencias en las demandas escolares. La existencia y reivindicación del "contrato" educativo que las comunidades de aprendizaje realizan entre la escuela y otros agentes educativos es un buen ejemplo de lo que estamos diciendo.

Las concentraciones escolares

¿Y en relación con la inmigración? ¡Cuántos ejemplos podríamos utilizar! Quizás el más clamoroso se refiere al tratamiento de las "concentraciones escolares" ³
Me refiero a aquellas escuelas que concentran a un número de escolares inmigrantes cuya proporción es mucho más elevada que la que existe en el territorio.
. Pocas personas implicadas en la educación dudan de que las criaturas inmigrantes deban de "repartirse". Da igual que se separe a hermanos y hermanas, da igual que acudan a un centro que no tiene nada que ver con su territorio, da igual que establezcan o no amistades que más allá de la escuela no tienen ninguna continuidad ni más iguales. Es igual, el erario público y el estado del bienestar dispone de autobuses y taxis para repartir a las criaturas inmigrantes entre las distintas escuelas subvencionadas con fondos públicos. Sin embargo, a nadie se le ocurre preguntarse por qué aparecen las concentraciones y por qué, en definitiva, las personas autóctonas perciben a las criaturas que proceden de la inmigración extracomunitaria como portadoras del virus del fracaso escolar que se puede inocular a sus criaturas. Las concentraciones existen porque, en buena parte, las personas autóctonas abandonan las escuelas que, desde su punto de vista, concentran demasiadas criaturas inmigrantes. Es un pez que se muerde la cola: las criaturas autóctonas abandonan, quedan plazas vacantes y éstas son cubiertas con la inmigración de incorporación tardía, lo cual incrementa el porcentaje de criaturas extranjeras. Ante esta realidad, a nadie se le ocurre pensar que la cuestión reside en calificar estas escuelas, hacer de ellas las mejores escuelas, aquellas que permitan el desarrollo de las capacidades necesarias para afrontar los actuales desafíos sociales. Probablemente, si se hiciera así, desaparecerían muchos de los problemas. Actualmente, la cuestión es distinta. Así se da por supuesto que las concentraciones se convierten

inexorablemente en guetos y que el futuro de estas criaturas está marcado y que sólo les espera la marginación y la exclusión. Por eso, el "reparto". ¡Qué gran error! Existen experiencias, directamente en relación con las comunidades de aprendizaje, que muestran que las "concentraciones" se pueden modificar cuando se implica al conjunto de la comunidad y se hace partícipes a todos los agentes educativos de un proyecto en el que "aprender a ser" y "aprender a vivir juntos" ilumina el horizonte educativo. Cuando se ha hecho así, la concentración ha desaparecido y las escuelas implicadas han recuperado matrícula autóctona y han mantenido un porcentaje de inmigración acorde con el territorio 4
Ciertamente, hay situaciones en las que tras muchos años de la misma política educativa la situación resulta insostenible y se requieren medidas administrativas para corregir la situación.

Algo más sobre la escolarización de la infancia extranjera

Estamos llegando al final. Muchas cosas quedan en el tintero, pero no me gustaría dejar sin tratar una de las cuestiones centrales relacionadas con el objetivo de este artículo. He señalado la importancia que las comunidades de aprendizaje atribuyen a la diversidad 5
He ejemplificado los aspectos relacionados con la diversidad con el tratamiento lingüístico de la infancia extranjera. Ciertamente, dicha cuestión requeriría en sí misma otro artículo que, en este caso, no es posible. Una revisión se puede encontrar en Vila, 2000.

y a la dimensión social y comunitaria de la educación para conseguir sus objetivos. Sin embargo, poco he dicho de la importancia que tiene el planteamiento del trabajo escolar en el contexto del aula. Por eso, antes de acabar quiero referirme a esta cuestión.

Coll (1988) muestra la importancia de la distinción entre el significado y el sentido en la educación escolar. Es verdad que en algunos discursos se utiliza dicha distinción, pero también es verdad que pocas personas lo incorporan al análisis y desarrollo de la práctica educativa. Sin embargo, desde la perspectiva de la escolarización de la infancia extranjera, es absolutamente necesario. Pocas personas como Coll (1988) han entendido dicha distinción. En el acervo popular de la educación se utiliza el término de "aprendizaje significativo" como la panacea que resuelve todos los problemas. No obstante, como explica Coll (1988), la mejor unidad didáctica (acorde con el conocimiento científico y las ideas previas del alumnado) puede no significar nada si no tiene sentido para el alumnado. Desde una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje es imposible comprender los avances del alumnado al margen de su actividad con aquello que han de aprender y construir. Por eso, lo relevante no es únicamente la "significatividad" de aquello que se debe aprender, sino el sentido que tiene para ser aprendido. Y, desde este punto de vista, es muy importante considerar otro aspecto: las actividades de enseñanza y aprendizaje no tienen sentido en sí mismas; lo tienen en parte en la medida en que la institución en que se realizan, la escuela, tiene sentido para las personas que participan.

Probablemente, ésta es una de las cuestiones centrales relacionadas con la escolarización de los niños y niñas que provienen de la inmigración extracomunitaria. ¿Hasta qué punto la escuela actual tiene sentido para estas criaturas? Mi sospecha es que tiene poco sentido y, ciertamente, sabemos poco sobre esta cuestión que, desgraciadamente, la antropología acostumbra distorsionar y nos hace creer que es un problema exclusivamente cultural. No creo que sea exclusivamente así o que, en otras palabras, las diferencias culturales sean el único elemento que explique la falta de sentido del contexto escolar 6

Sin negar que existan aspectos culturales que influyan en la falta de sentido del contexto escolar.

. De hecho, las criaturas extranjeras nacidas aquí o procedentes de los reagrupamientos familiares se individualizan y socializan en un entorno (sociedad de la información, medios de comunicación, etc.) relativamente semejante al de las criaturas autóctonas y, por eso, la inmensa mayoría de las personas inmigrantes de segunda y tercera generación asumen muchas de las pautas culturales de las personas autóctonas.

A mi entender, la escuela se debe plantear de una manera distinta si quiere tener sentido para este alumnado. De hecho, ya lo hemos señalado a lo largo del artículo. Primero, asumir la diversidad como fuente de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, valorar aquello que es propio de cada alumna y alumno como fuente de autoestima de todo el alumnado y, en segundo lugar, incorporar al trabajo escolar las familias y el entorno social en que se individualizan y socializan dichas criaturas. Y, evidentemente, ello sólo es posible si dichos agentes reconocen el trabajo escolar como determinante para el progreso de sus criaturas.

En definitiva, aquello que debe asumir la escuela es que somos mucho más iguales que diferentes o, en otras palabras, que la igualdad es algo accesible independientemente de las diferencias étnicas o lingüísticas en origen y que para su consecución la perspectiva social y comunitaria de la educación, así como la asunción de la diversidad, resultan imprescindibles.

Hemos hablado de
educación; diversidad; inmigración

Bibliografía

COLL, C. (1988): "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo", *Infancia y Aprendizaje*, n. 41, pp. 131-142.

VILA, I. (2000): *Inmigración, educación y lengua propia en la inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Fundación La Caixa. Barcelona, pp. 145-166.

VILA, I. (2002): "Família, escola i comunitat", en I. Vila y S. Aznar (eds.). *Integració sociocultural i comunitat educativa*. Barcelona. Horsori, pp. 53-64.

VILA, I. (2004): "Familia, escuela y comunidad. Una nueva perspectiva en la formación de valores y actitudes democráticas" en M.P. Zeledón (ed.) *La educación en valores*. Bilbao. Desclée de Brouwer. (En prensa.)

Dirección de contacto

Ignasi Vila
Universitat de Girona.ignasi.vila@udg.es