

Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa

Laura Mijares

U. Complutense de Madrid



FETE
Enseñanza



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO
DE POLÍTICA SOCIAL



MINISTERIO
DE TRABAJO
E INMIGRACION

SECRETARÍA DE ESTADO
DE INMIGRACION
Y ENIGRACION

DIRECCIÓN GENERAL
DE INTEGRACION
DE LOS INMIGRANTES

Un proyecto del Departamento Confederal de Migraciones de UGT y de la Secretaría de Políticas Sociales de FETE-UGT

Subvencionado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, Dirección General de Integración de los Inmigrantes

Coordinación: Colectivo Yedra



Diseño y Maquetación: Charo Villa

Madrid: 2009

Laura Mijares es Doctora en Estudios Árabes e Islámicos por la UAM y profesora en el Departamento de Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad Complutense de Madrid. Es investigadora del *Programa de Investigación en comunicación intercultural y diversidad lingüística*, así como del *Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos (TEIM)*, ambos de la UAM. Entre sus líneas de trabajo destaca el estudio de la escuela y la inmigración marroquí y, específicamente, el estudio de las políticas de mantenimiento lingüístico dirigidas a los alumnos de origen inmigrante. Es autora, entre otros trabajos, del libro *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*, publicado en 2006 por Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, así como coeditora con Luisa Martín Rojo del libro *Voces del Aula. Etnografías de la escuela multilingüe*, publicado en 2007 en la colección CREADE del CIDE.



A la hora de estudiar cómo se produce la integración educativa del alumnado inmigrante o de origen inmigrante, un aspecto fundamental a tener en cuenta es aquel que se refiere al análisis de las propias políticas de integración. Aunque estas constituyen sólo una parte del entramado completo, lo cierto es que su estudio es clave si quieren entenderse cuestiones como el papel que ocupa la inmigración o la filosofía de los gobiernos con respecto a su gestión. Si bien es cierto que muchos investigadores han advertido del peligro que puede suponer abusar de los modelos de integración a la hora de analizar los procesos de integración de inmigrantes, otros recuerdan que efectivamente las políticas reflejan la posición de los gobiernos y que por ello cuentan con un importante valor simbólico tanto para los que las crean como para los que se ven afectados por ellas (Ricento & Burnaby, 1998). Por lo tanto, reconocer el importante valor de las políticas y analizar sus características, no significa que se las considere modelos fijos que, independientemente del contexto en el que se inserten, tendrán resultados también fijos. Aclarar estas cuestiones es importante para recordar que, lejos de querer caer en un 'discurso taxonómico', tal y como es denominado por Martin-Jones (2007:164) para el caso de las políticas lingüísticas, el tipo de análisis que aquí se presenta debe complementarse con otros estudios con los que superar generalizaciones y, en la medida de lo posible, analizar cómo las políticas se interpretan, adaptan, modifican y aplican en el día a día de los centros educativos.

Teniendo en cuenta estas prevenciones, en este artículo se propone un somero repaso histórico a las políticas de integración del alumnado extranjero en diversos países europeos receptores de inmigrantes. Igualmente, se facilita una descripción general de las diversas tendencias que subyacen a la filosofía de las mismas.

El término 'alumnado inmigrante' es interpretado de acuerdo a las diversas tradiciones históricas de los distintos países y, por lo tanto, de muy diferentes maneras en cada uno de los estados europeos. Por esta razón, en los casos analizados se presenta una descripción general de las categorías que al respecto pueden encontrarse en los censos y que, por lo tanto, recogen las estadísticas educativas. A pesar de estas diferencias, existen, sin embargo, características comunes desde el punto de vista de la administración de estos países de acogida que son, justamente, las que determinan la presencia de políticas dirigidas a ellos. Entre otras, el hecho de que los padres de estos chicos y chicas no gocen de los mismos derechos que los ciudadanos nacionales o el que los alumnos y alumnas sean clasificados dentro de una categoría específica condicionada por su

origen extranjero. Estos y otros factores son los que determinan las particularidades de las diferentes políticas educativas, siendo estas fundamentales a la hora de analizar programas de integración específicos.

Con el objetivo de abordar este tipo de cuestiones, el artículo se divide en cuatro partes. La primera de ellas es introductoria y se centra en analizar cómo cambia y qué influencia tiene en Europa la acción de instituciones supranacionales como el Consejo de Europa, la perspectiva con respecto a la gestión de la integración de inmigrantes y, específicamente, de la integración educativa de los alumnos y alumnas provenientes de la inmigración. En la segunda, la más extensa, se analiza el caso concreto de tres países de Europa occidental que por diversas razones resultan fundamentales para comprender, no sólo la evolución de las propias políticas de integración, sino también la filosofía de los distintos modelos educativos existentes. Dicha evolución transita desde perspectivas asimilacionistas, en los primeros momentos, hasta prácticas multiculturales, en una época más reciente. Se estudian para ello los casos de Francia, Holanda y Reino Unido. En la tercera parte se propone un somero análisis de la situación en España, no tan descriptivo como en los casos anteriores, sino tratando de sacar a la luz lo que se esconde detrás de los programas y las políticas aquí implementadas. La idea es tomar como referencia los modelos presentados en la segunda parte del artículo para, partiendo de esta perspectiva, definir la filosofía que subyace a la política educativa de integración. Vaya por delante que como el tema de este artículo era la presentación de las políticas europeas de integración de inmigrantes en las escuelas, el análisis para el caso español no es exhaustivo y, por ello, no analiza las políticas específicas implementadas en las diferentes comunidades autónomas. En realidad, se centra en discutir las principales líneas generales de actuación, dando por supuesto que la mayor parte de los lectores y lectoras tienen un amplio conocimiento sobre nuestro sistema educativo. En la última parte, se proponen algunas conclusiones con las que se pretende una recapitulación final que de cuenta de las características del devenir político y del éxito o fracaso de los continuos intentos por construir una escuela integradora e igualitaria, también para los hijos de los inmigrantes, ya sean recién llegados o pertenezcan a las segundas o terceras generaciones.

1. Un cambio en la filosofía: el alumnado inmigrante en la normativa europea

Si bien es cierto que en los diferentes estados europeos la filosofía que guía las distintas políticas de integración es el resultado de diversos elementos relacionados con la tradición histórica, cultural y política de cada uno de ellos, en los últimos años entidades supranacionales como la Unión Europea o el Consejo de Europa vienen llevando a cabo una importante labor centrada en establecer y recomendar líneas generales de actuación para abordar la integración de las personas inmigrantes y de sus hijas e hijos. La intención es que los distintos estados signatarios elaboren sus políticas de integración

teniendo en cuenta cuestiones fundamentales como la diversidad cultural y/o lingüística. Estos aspectos son, sin duda, especialmente relevantes en espacios como los centros educativos en los que se escolarizan los hijos e hijas de los trabajadores inmigrantes. El objetivo que se quiere cumplir con la inclusión de estas líneas generales de actuación es proponer acciones educativas menos restrictivas y principios generales más englobadores y menos excluyentes.

En el contexto europeo, las tradiciones migratorias de los distintos países son muy diferentes. Desde países tradicionales de inmigración, pertenecientes mayoritariamente a Europa occidental, hasta la reciente transformación –fundamentalmente desde finales de la década de los 80– de las naciones de la Europa del sur, en países de inmigración. La incorporación del sur de Europa se inscribe en un proceso de mundialización de las migraciones (Arango, 2003) que propicia la diversificación, tanto de países receptores como de orígenes de los inmigrantes. Por ello, la mayor parte de los y las especialistas en inmigración coinciden a la hora de afirmar que esta ‘nueva región migratoria’ cuenta con unas características particulares y diferentes a las de los países de Europa occidental.

En esta distinción se basa también este artículo. En una primera parte se discuten las políticas educativas de integración desarrolladas en tres países de Europa occidental –Francia, Holanda y Reino Unido–; mientras que la segunda se dedica a la discusión sobre la política española. En el caso de estos tres países, porque los principios de las diferentes políticas de integración hay que ubicarlos en el proceso de reconstrucción europea que protagonizan trabajadores provenientes de las ex-colonias tras la Segunda Guerra Mundial. En el caso de España –incluida en la nueva región migratoria del sur de Europa– porque la migración laboral está, sin embargo, ligada a otras características de partida que no tienen ya que ver en absoluto con el proceso de descolonización que tiene lugar a mediados del siglo pasado.

Los programas generales dirigidos específicamente a los hijos e hijas de las familias inmigrantes se ponen en marcha a finales de la década de los 70. Hasta la aprobación en 1977 de la *Directiva del Consejo, de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes*, no se recomienda la introducción de medidas específicas para mejorar la integración de los hijos de los trabajadores de otros estados miembros. Es el caso de los programas de enseñanza de la lengua del estado o los programas de enseñanza de la lengua y cultura de los países de origen (Valle, 2006). Realmente, hasta la aparición del *Informe de la Comisión, de 25 de marzo de 1994 sobre la educación de los hijos migrantes en la Unión Europea*, no se hace referencia explícita alguna a los hijos e hijas de los trabajadores no comunitarios; tampoco se señala hasta este momento que la aproximación más adecuada para abordar la escolarización del alumnado en su conjunto, teniendo en cuenta factores como la diversidad cultural y lingüística, ha de ser el enfoque intercultural. Se entiende que

la aplicación de un enfoque intercultural significa 'adaptar la educación a la diversidad de los alumnos (...); respetar el derecho a la propia identidad (...), y avanzar en el respecto a los derechos humanos (...)' (Díaz Aguado, 2003: 12).

En el marco de la normativa comunitaria relativa a la educación intercultural y a su aplicación, uno de los terrenos más ampliamente desarrollados ha sido el referido a la integración lingüística. Este desarrollo ha permitido legislar acerca de las clases dedicadas a las lenguas minoritarias, tanto de las regionales como de las inmigrantes. En el caso concreto de estas últimas, la legislación sobre la enseñanza de las lenguas familiares ha estado precedida por aquella otra legislación encargada de defender y promocionar las lenguas regionales minoritarias que, independientemente de su oficialidad, contaban con una tradición histórica en los diferentes países europeos. La ratificación por el Consejo de Europa en 1992 de un acuerdo que se materializa en la *Carta Europea de las lenguas regionales o minoritarias*, constituye uno de los primeros pasos en este sentido pero, como recuerdan Extra y Gorter (2001), las 'lenguas inmigrantes' permanecen todavía excluidas. Lo cierto es que hasta los últimos años no se ha podido vislumbrar una modificación en este sentido. Es sobre todo el cambio de siglo el que trae consigo una nueva forma de entender la diversidad que reconoce el derecho de las lenguas de los trabajadores y trabajadoras provenientes de la inmigración. Lenguas igualmente asentadas pero sin estatuto oficial en los países europeos.

En un orden más general, el informe elaborado en el marco del proyecto *Valuing All Languages in Europe (VALEUR)*, financiado por el *European Center for Modern Languages (ECML)* del Consejo de Europa¹, pone de manifiesto que mientras que las características más importantes de las políticas lingüísticas durante el siglo XX en la mayor parte de los estados europeos han estado dominadas por aspectos como el monolingüismo y el separatismo, en la actualidad domina una nueva orientación que aboga por ir más allá del *multilingüismo de facto* y reconocer que Europa está formada por sociedades multilingües asentadas (McPake et.al. 2007). Es decir, por sociedades en las que el multilingüismo es una característica estructural que ha de ser formalmente reconocido y favorecido con la aplicación de políticas adecuadas para imponer un nuevo orden en el que las 'lenguas inmigrantes' dejen de ser y actuar en nuestras sociedades en tanto que 'lenguas residentes', para pasar a ser gestionadas como 'lenguas patrimoniales' (Moyer & Martín Rojo, 2007).

Sin duda se trata de un aspecto fundamental que, en realidad, implica una nueva forma de concebir conceptos como el de ciudadanía, entendiendo que ciudadano es aquel que, independientemente de su lugar de nacimiento o de la lengua que habla, vive y trabaja en determinado lugar. El trabajo de entidades como el Consejo de Europa se

¹ El informe completo en versión inglesa y francesa, así como más información sobre el proyecto y sus resultados, puede encontrarse en la siguiente dirección: http://www.ecml.at/mtp2/Valeur/html/Valeur_E_Results.htm

deja ver ya en algunos estados y, por ello, varios de los de la Unión Europea han terminado por reconocer, al menos en su discurso, la necesidad de valorar todas las lenguas, incluidas las 'inmigrantes'. Lo cierto es que, aunque queda aún mucho por hacer, desde que el Parlamento Europeo estableciera en 1982 el *European Bureau for Lesser Used Languages* y el Consejo de Europa ratificara en 1992 la *Carta Europea de las lenguas regionales o minoritarias*, la legislación ha avanzado mucho a la hora de reconocer un aspecto que resulta crucial a la hora de respetar las características del conjunto de los alumnos y defender su derecho a la utilización y mantenimiento de la lengua propia. El cambio de perspectiva supone asumir, entre otras cuestiones, que el aprendizaje de la lengua de la escuela no ha de pasar necesariamente por el abandono de la propia.

A pesar del cambio producido con respecto a la filosofía general de las distintas políticas educativas de integración, lo cierto es que cada estado europeo desarrolla las suyas propias, aplicando las recomendaciones mencionadas de formas muy diferentes. Los programas educativos dirigidos al alumnado inmigrante, tanto los generales como los lingüísticos, son muy diversos por lo que puede encontrarse un amplio rango de implementaciones y estatutos. Políticas y programas que van desde la consecución de la absoluta asimilación de los chicos y chicas, hasta otros de educación antirracista basados en la superación de la práctica multicultural y en la aplicación de una perspectiva intercultural. Partiendo de la existencia de esta diversidad, el siguiente apartado se dedica a exponer sucintamente las principales características de las políticas educativas de integración aplicadas en tres importantes estados de Europa occidental: Francia, Holanda y Reino Unido.

2. Los casos concretos: Francia, Holanda y Reino Unido

Todos los países de la Unión Europea ponen en práctica medidas educativas –programas y currículos– para cubrir las necesidades de los diferentes alumnos. En el ámbito que nos ocupa, son especialmente significativas las que se centran en conseguir la integración de chicos y chicas a los que por sus supuestas diferencias culturales se les cataloga de difícilmente integrables. En este sentido, son habituales la aplicación de programas de educación intercultural, de programas lingüísticos con los que se contempla la inclusión de las lenguas propias, o los programas específicos de entrenamiento de profesores. En algunos de estos países, incluso, se está intentando, desde hace años, la modificación de los currículos para adaptarlos al conjunto de la escuela. Es decir, se está tratando superar la fase en la que se diseñaban medidas exclusivamente dirigidas al alumnado perteneciente a las minorías étnicas para dirigirlos al conjunto de la escuela. El último paso lo constituyen los programas de educación antirracista, que se centran mucho más en solucionar situaciones estructurales de

discriminación y de desigualdad. Esta forma de ver la cuestión implica la transformación completa de las escuelas y los centros de Secundaria.

Este tipo de programas varía de un lugar a otro, siendo su grado de alcance diferente y sus resultados igualmente diversos. Más allá de esta diversidad, puede llevarse a cabo un intento de clasificación a partir de la división de estos programas en dos modalidades. Por un lado, existe un amplio abanico de programas lingüísticos que, a su vez, se estructuran en torno a la enseñanza de la lengua de la escuela y de las lenguas de origen. Por otro, en Europa existe igualmente un conjunto de medidas más generales y difícilmente clasificables que se engloban bajo la etiqueta de la interculturalidad, la multiculturalidad y las medidas antirracistas. Un punto crucial para comprender la diferencia de filosofía y alcance entre unas y otras es la cuestión que se refiere a su población objeto. Mientras las primeras, las lingüísticas, son medidas especialmente dirigidas al colectivo inmigrante, bien sea para que reciban instrucción complementaria de la lengua vehicular o de su propia lengua; las segundas son medidas en principio dirigidas al conjunto de la escuela con la intención de responder a las situaciones educativas que genera la presencia de alumnado originario de ‘terceros países’. En muchas ocasiones, la descripción oficial de estos programas y el análisis de sus objetivos revela que se trata de medidas implantadas para solucionar las situaciones problemáticas que parece provocar el aumento de la diversidad étnica.

Más allá de las medidas concretas –aspecto que será tratado con más detalle en los siguientes apartados– lo que resulta común al conjunto de los países es el hecho de que en todos ellos, como se recoge en documentos como el elaborado por el *European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia* (EUMC, 2004), los alumnos de origen inmigrante son víctimas de situaciones de discriminación directa e indirecta que se traducen, por ejemplo, en su sobrerrepresentación numérica en los programas especiales, en la aparición de mayores tasas de abandono prematuro de la escuela, o en el mantenimiento de niveles más pobres de escolarización que sus pares autóctonos, todo ello a lo largo de distintas generaciones.

Situaciones recurrentes como las descritas son, precisamente, las que justifican la puesta en marcha de políticas y programas específicos con los que intentar cambiar estas dinámicas. En muchos casos, programas especialmente dirigidos al alumnado inmigrante recién llegado que, por cuestiones como el desconocimiento de la lengua de la escuela o de una escolarización previa considerada deficiente, se piensa que necesitan apoyo extra para cumplir con los requisitos escolares. Como ya se ha dicho anteriormente, los dispositivos educativos centrados en el aprendizaje de la lengua han sido con diferencia los más numerosos y los que más han evolucionado en la mayor parte de los países europeos receptores de inmigrantes. Otro tipo de actuaciones más generales y enmarcadas en la interculturalidad, se han desarrollado menos y se encuentran todavía en proceso de una definición y conceptualización más elaborada.

2.1. Francia

El modelo de integración francés es el modelo asimilacionista, así como de integración individual por excelencia. Los ciudadanos y ciudadanas son considerados seres individuales e iguales ante la ley. También lo son desde esta perspectiva los inmigrantes, de los que se espera que se asimilen a la nación francesa y, al menos en el espacio público, abandonen sus especificidades culturales y sus creencias particulares. Todo ello se traduce en que, por ejemplo, su actuación como colectivo no está contemplada, pero sí su adopción de los valores e ideales de la República laica francesa. La razón es que la constitución francesa no reconoce formalmente a las minorías.

La escuela constituye una de las herramientas más poderosas con las que cuenta el Estado francés para conseguir dicha aceptación y asimilación a la nación. Igualmente, se trata de uno de los espacios sociales que mejor representa los ideales republicanos y el lugar por excelencia donde deben estar garantizados la igualdad de trato y de oportunidades (Baumann y Sunier, 2004). Por todas estas razones, el sistema educativo francés sufre pocas transformaciones desde que Jules Ferry implantara a finales del siglo XIX una escuela obligatoria, libre y secular en la que la lengua francesa se colocaba como la única lengua de escolarización posible (Judge, 2004). Por la misma razón, todos los aspectos relacionados con la educación de alumnos y alumnas inmigrantes recibe, hasta muy recientemente, una atención limitada. Se espera que los inmigrantes, como el resto de alumnos, se asimilen culturalmente y se integren social y económicamente a la sociedad francesa a partir de una escuela común (Van Zanten, 1997).

Todas las cuestiones mencionadas determinan el hecho de que las estadísticas educativas contabilicen a los alumnos en función de su nacionalidad. Al igual que en otros países como España, esta forma de recopilar datos oculta oficialmente el número de los que con nacionalidad francesa son originarios de la inmigración. Lo cual contribuye a invisibilizar estadísticamente a una parte importante de los escolares que en la práctica diaria de la escuela pueden estar siendo considerados inmigrantes, pero que no cuentan en unas estadísticas que se utilizan para analizar la realidad escolar y para diseñar muchas de las políticas. Esto resulta especialmente problemático cuando los datos sobre discriminación educativa en función del origen que recoge el EUMC (2004), señala que los chicos y chicas con una nacionalidad distinta a la francesa están presentes, en mayor medida que el resto, en los programas especiales y en las líneas educativas con orientación profesional.

En Francia las políticas educativas que guían los programas dirigidos al alumnado inmigrante, se formulan a partir del concepto de ciudadanía referido más arriba. Como resultado de esta cuestión, durante muchos años los objetivos de estos programas educativos han estado basados, primero, en la preparación para el retorno de unos alumnos y alumnas a los que se creía de paso; segundo, en su asimilación completa

a los valores culturales franceses y; tercero y como resultado de lo anterior, en la sustitución de las lenguas propias por la lengua francesa como requisito imprescindible para conseguir dicha asimilación.

Es en la década de los 70 cuando comienzan a poner en marcha medidas concretas para la atención al alumnado inmigrante. Desde las primeras clases de adaptación lingüística en 1970 –las denominadas *Classes d'Initiation* (CLI)–, pasando por la implantación en 1983 de las *Zones d'éducation prioritaire* (ZEP), la filosofía general ha estado siempre basada en un mismo planteamiento. Aquel en el que prima la idea de que la aproximación ideal a los problemas escolares de las minorías inmigrantes debe considerarse en clave socioeconómica; es decir, en el hecho de que por encima del origen étnico, lingüístico, cultural o nacional, es la situación socio-económica la que provoca las dificultades y la que determina las diferentes trayectorias escolares de los alumnos. Por esta razón, la mayor parte de los programas que se ponen en marcha en los centros escolares están basados en la idea de que resulta contraproducente para los objetivos generales de la República concebir e implementar programas centrados en la supuesta distinción entre población «autóctona» y población extranjera o de origen extranjero (Mijares, 2006).

A pesar de lo dicho, lo cierto es que desde 1976 existen en Francia centros de formación del profesorado que tienen como objetivo proveer a los docentes de las herramientas pedagógicas necesarias para hacer frente a los retos específicos que plantea la escolarización de los alumnos y alumnas de origen extranjero, especialmente el reto que plantea que muchos no conozcan el francés (EUMC, 2004). No obstante, el denominado *Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants* (CEFISEM) se ocupa fundamentalmente de los alumnos recién llegados, a través de su *Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage* (CASNAV). La existencia de organismos de estas características demuestra que en Francia la población objeto de este tipo de medidas son las y los recién llegados, fundamentalmente por su desconocimiento de la lengua francesa, pero no los miembros de las segundas o terceras generaciones que a efectos de la política educativa son franceses a los que no hay que aplicar ningún tipo de medida extraordinaria.

Premisas como las mencionadas más arriba han condicionado también el devenir de los programas lingüísticos disponibles en la escuela francesa. Por un lado, los de enseñanza de francés a los no francófonos tienen en este país unas características específicas ligadas al hecho de que la ideología que prima es aquella que sostiene que una integración armoniosa del alumnado inmigrante pasa únicamente por el aprendizaje de la lengua francesa y, se sobreentiende, el abandono de la propia. Los programas de aprendizaje de francés para los recién llegados se basan en esta premisa aunque, como señala Hélot (2008: 218), en los últimos años se ha llevado a cabo un intento

de modificación nominal más políticamente correcta. En los documentos se ha pasado de denominar a los inmigrantes no francófonos, de 'recién llegados que no saben francés', a 'chicos que no tienen el francés como lengua materna'. En la práctica, sin embargo, sigue primando una visión de este alumnado como deficitario, incluso en el caso de los nacidos en Francia pero que son hijos de trabajadores inmigrantes.

Por otra parte, también la suerte que han corrido los programas de enseñanza de las lenguas de origen ha estado determinada por esta ideología. Las clases de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO)² en Francia se conciben y ejecutan a partir de la década de los 70 en coordinación con los gobiernos de los propios países de origen de los inmigrantes, precisamente con la intención de completar la formación lingüística de unos alumnos que se espera regresen con su familia en algún momento. Por aquel entonces la ELCO no tiene el objetivo de desarrollar una educación bilingüe en la que todas las lenguas, nacionales o no, se cuenten en igualdad de condiciones. O con el objetivo de facilitar a cualquier alumno o alumna el derecho a recibir clases en su propia lengua. De hecho, como señalan diversos estudios, la tendencia asimilacionista de las políticas disponibles está contribuyendo, más que a cualquier otra cuestión, a la pérdida de la lengua materna por parte de los alumnos de origen inmigrante (Hélot, 2008).

Recapitulando podría decirse que los programas educativos disponibles enmarcados en la Educación Intercultural, ni están centralizados, ni forman parte de las líneas generales que propone el Estado a este respecto. Por otra parte, se dirigen específicamente a la población inmigrante por lo que, como se encargan de resaltar en sus informes organismos como el EUMC (2004), en la práctica estas iniciativas demuestran que en Francia la Educación Intercultural parece ser un asunto que concierne únicamente al alumnado originario de la inmigración. No parece haberse dado el paso, como sí ha ocurrido en países como Holanda o el Reino Unido, de favorecer una Enseñanza Intercultural cuyo objetivo vaya encaminado a conseguir una transformación completa de la sociedad con la que superar las posibles barreras ideológicas que propician situaciones de discriminación.

2.2. Holanda

Constituye, sin duda, el ejemplo de país que ha llevado a cabo un trabajo más completo al respecto de la integración de inmigrantes en general y de alumnado inmigrante en particular. En este sentido, su sistema educativo ha ido evolucionando para adaptar su actuación a la diversidad lingüística y cultural que promueve la presencia de los hijos

.....
² Se trata de los programas de *Enseignement de la langue et culture d'origine* (ELCO) con una antigua tradición ya en el Estado francés y en otros países europeos entre los que se encuentra España. Para un análisis detallado de la ELCO marroquí en Europa, véase Obdeijn & de Ruiter (1998).

e hijas de los trabajadores extranjeros. Por esta razón, y a diferencia de países como Francia o España, sus estadísticas educativas se han sofisticado mucho con la intención de recoger toda la diversidad y, de esta forma, visibilizar en la sociedad la presencia de los inmigrantes y de sus hijos. En este sentido, no sólo se recoge el número de alumnas y alumnos según su nacionalidad, sino que también existen estadísticas que dan cuenta del número de aquellos que utilizan otras lenguas. La creación de la políticamente correcta categoría de 'alóctono', para referirse a la población de origen extranjero, da cuenta de la importancia que recibe el tratamiento de estos aspectos en el seno de la sociedad y la escuela holandesa.

El sistema de 'pilares' ofrece, desde el punto de vista teórico, un marco lo bastante amplio como para dar cabida a la diversidad cultural, religiosa y lingüística de la sociedad holandesa. No obstante, las diferentes políticas educativas que tienen como foco el alumnado inmigrante, comienza a gestarse fundamentalmente a partir de la década de los 80. Desde el primer momento, todas ellas tienen como rasgo distintivo la promoción del mantenimiento de la diversidad cultural y, por tanto, la aplicación de una Enseñanza Intercultural. De hecho, el gobierno se compromete oficialmente con la implantación de la Enseñanza Intercultural desde el año 1984. Aunque este compromiso se traduce en la implantación de diferentes actuaciones encaminadas al fomento de la igualdad de oportunidades, uno de los más activos ha sido siempre el apoyo al desarrollo de programas de mantenimiento lingüístico dirigidos al alumnado de origen extranjero.

Antes de la aparición de este compromiso oficial del Estado con una Educación Intercultural, los programas de mantenimiento y reconocimiento lingüístico han sufrido diversas transformaciones muy relacionadas con la ideología que sobre las minorías étnicas ha primado en cada momento. Igualmente, han sido utilizados por los diversos gobiernos como el instrumento con el que llevar a cabo su política de retorno, en un primer momento, o de integración en la sociedad, en fases posteriores.

Por lo tanto, en la que todo el mundo está de acuerdo en calificar como una primera etapa, los programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen del alumnado inmigrante tuvieron como objetivo su preparación para el retorno. La enseñanza de sus lenguas de origen, al tiempo que recibían también clases de lengua neerlandesa, debía servirles para integrarse en las sociedades de sus padres y madres, pero no para alcanzar una mejor integración en la sociedad de acogida. El hecho es que, en este primer momento, estos programas están organizados por las propias comunidades de inmigrantes. Además, entre los argumentos que fundamentan su provisión todavía no se manejan los que se centran en los beneficios pedagógicos y para la autoestima que ocupa el conocimiento de la lengua familiar.

En lo que puede considerarse una segunda etapa protagonizada por los procesos de reagrupación familiar, básicamente entre los años 1980 y 1985, el Ministerio de

Educación holandés comienza a elaborar políticas educativas de integración basadas en propuestas de lucha contra la discriminación y la promoción de la igualdad de oportunidades para los miembros de todas las culturas y orígenes nacionales. No obstante, y como ponen de manifiesto diversos estudios sobre la cuestión, el hecho de que tenga lugar este cambio de perspectiva no se traduce en la práctica en un cambio con respecto a la consideración marginal que siguen manteniendo en el currículum las lenguas y las culturas de los chicos y chicas de origen inmigrante (Appel, 1988).

En una tercera etapa que tiene lugar a partir de 1985 se produce el cambio más importante con respecto a la situación escolar de los alumnos y alumnas inmigrantes. La razón es, como se ha mencionado más arriba, que la Educación Intercultural y los programas incluidos en la misma –también programas lingüísticos como el de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO)– alcanzan un estatuto legal. Esta cuestión se traduce en la obligatoriedad por parte de las escuelas de Primaria de elaborar currículos fundamentados en esta perspectiva intercultural. Lo cierto, como señalan informes como el del EUMC (2004), es que al depender esta cuestión de los propios centros la diversidad de medidas es enorme, resultando complicada su catalogación. Lo que sí parece ser una constante, como señalan organismos holandeses como el *Dutch Monitoring Centre on Racism and Xenophobia* (DUMC), es que la formación del profesorado en este aspecto resulta crucial para la mejor integración del alumnado originario de la inmigración.

Igualmente, tiene lugar un cambio en la perspectiva a la hora de abordar los problemas educativos de este alumnado: se parte del presupuesto de que los autóctonos que pertenecen a clases desfavorecidas tienen dificultades escolares similares a los de las minorías, pues todos ellos ocupan posiciones socioeconómicas parecidas y envían a sus hijos e hijas a las mismas escuelas. Al mismo tiempo, se constata que los inmigrantes obtienen peores resultados académicos que sus pares holandeses, por lo que las escuelas con un número elevado de ‘alóctonos’ reciben un complemento presupuestario adicional. Por otra parte, en 1996 el Ministerio de Cultura crea una comisión específicamente encargada de desarrollar el marco teórico y las pautas que han de guiar la Enseñanza Intercultural (Mijares, 2006).

A pesar de la existencia de este compromiso del Estado con el desarrollo de una Enseñanza Intercultural basada en la promoción en las aulas de la cultura de todos los alumnos para conseguir su mejor integración educativa, en la actualidad estas políticas han cambiado su orientación significativamente proponiendo una pauta mucho más centrada en una asimilación cultural y lingüística al país que en la práctica se resume en un objetivo: ‘sólo en neerlandés’. Esta nueva orientación se produce también a pesar del reconocimiento cada vez mayor de que la sociedad neerlandesa es una sociedad multicultural en la que parecía haberse superado ya la discusión sobre la igualdad de todas las lenguas. No obstante, todo lo anterior ha derivado en la interrupción

desde agosto del año 2004 de la financiación por parte del gobierno a los programas de reconocimiento de las lenguas inmigrantes. A día de hoy el Estado ha dejado de hacerse responsable de la enseñanza de estas lenguas en Primaria, dejando la tarea de su puesta en marcha a las propias comunidades. En Secundaria la forma de organización ha variado, mediante la introducción de una nueva categoría lingüística que considera que el árabe, el italiano, el ruso, el español y el turco son 'nuevas lenguas escolares', que se ofertan ahora en los institutos como lenguas extranjeras modernas (McPake *et. al.*, 2007).

2.3. Reino Unido

El modelo de integración en el Reino Unido es el denominado comunitario. Surge de la adopción de los mecanismos de gestión adoptados antes en otros países no europeos como Estados Unidos, Canadá o Australia. En la práctica, el modelo de integración comunitaria o multicultural, aboga por 'reconocer los derechos a la preservación de las culturas y a la constitución de comunidades, y vincularlos a la igualdad social y a la protección frente a la discriminación' (Castles, 2003: 31). Contrariamente al francés, promueve la actuación social de los inmigrantes en tanto que comunidades constituidas. El sistema educativo debe garantizar la convivencia de todas las culturas; es decir, del conjunto de identidades. La escuela británica está presidida por una visión multicultural donde un 'mosaico de infinidad de identidades conviven bajo el mismo techo' (Baumann y Sunier, 2004, 24)³. En este sentido, el multiculturalismo británico coloca la cuestión de la diversidad en el centro, lo que en el medio educativo se traduce en la esperanza de que todos los alumnos y alumnas desarrollen una competencia multicultural fruto de diferencias culturales que, en el día a día escolar, se consideren 'naturales' (Mannitz y Schiffauer, 2004).

Debido a las características del propio modelo multicultural, el Reino Unido es otro de los países europeos donde las estadísticas educativas son muy completas. En este sentido, además de recoger datos sobre nacionalidad o ciudadanía, también se contabilizan aspectos como la afiliación étnica o las lenguas utilizadas. Se da por supuesto que los estudiantes pertenecen a diferentes grupos étnicos y por ello este dato debe ser recogido. Aunque no está permitido recoger los relativos a la filiación religiosa, esta información termina deduciéndose a partir de la pregunta sobre identidad étnica que se incluye en los censos. En estos, se proponen nueve categorías étnicas reconocidas oficialmente: White, Black, Caribbean, Black Other, Indian, Pakistani, Bangladeshi, Chinese y 'Any Other' ethnic group (Parker-Jenkins, 1995).

En el Reino Unido habrá que esperar a la década de los años 50 –momento en el que comienza la llegada de un flujo mayor de trabajadores inmigrantes procedentes

³ 'a mosaic of many identities co-existing under one roof'.

de países de la Commonwealth— para que el tema de la escolarización de las minorías étnicas se convierta en un asunto importante para las autoridades educativas. En una primera etapa, las principales medidas educativas que se ponen en marcha se centran en conseguir, lo más rápidamente posible, la asimilación de estos alumnos y alumnas, a la mayoría (Swann, 1985). En este momento se piensa que el mayor obstáculo en la consecución de dicha asimilación es al desconocimiento de la lengua inglesa, por lo que los programas educativos dirigidos a estas minorías étnicas están fundamentalmente centrados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Como recuerda el informe 'Education for All' elaborado por Swann (1985), otras medidas desarrolladas en este momento se centran en conseguir la dispersión del alumnado inmigrante con el objetivo de evitar que ninguna escuela se convierta en 'inmigrante'. Son, por tanto, las medidas compensatorias y basadas en el supuesto déficit del alumnado las que priman en este primer momento.

A partir de los años 60, esta visión asimilacionista se sigue manteniendo, aunque con algunas connotaciones específicas basadas en la idea de que el objetivo ahora es integrar a estos alumnos. La sustitución del término asimilación por el de integración apenas tiene incidencia en el objetivo final de los programas educativos dirigidos a los niños y niñas provenientes de las minorías étnicas: incidir lo menos posible en la escolarización de la mayoría autóctona (Swann, 1985). La principal transformación tiene lugar porque a partir de este momento se considera por primera vez que para conseguir su mejor adaptación al nuevo medio educativo, resulta imprescindible que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular, sea consciente de la realidad de estos chicos y chicas, mediante el conocimiento de sus principales rasgos culturales.

Después de las fases anteriores, se considera necesaria una transformación completa de los programas educativos dirigidos a las minorías étnicas. Poco a poco se introduce una aproximación multicultural que cuenta con dos principios básicos que la distinguen de las etapas anteriores. Un primer principio se centra en el objetivo de responder, en vez de compensar deficiencias, a las necesidades educativas del alumnado minoritario. Mientras que el segundo consiste básicamente en preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad multirracial, como lo es la británica (Swann, 1985). La aproximación multicultural que domina ahora las políticas educativas se traduce en proyectos encaminados a una transformación del currículum para incluir el respeto por otras realidades culturales. Supone un paso importantísimo hacia el pluralismo cultural y la tolerancia, por lo que las autoridades educativas propician el cambio hacia una educación en el multiculturalismo 'para todos' (Swann, 1985).

Entre las muchas medidas que empezaron a proponerse, se contaba con la recomendación de incluir lecciones sobre los países de origen de las minorías étnicas, lo que se hizo al tiempo que se editaban infinidad de textos sobre las políticas multiculturales y su aplicación en los centros escolares. A la vez, estas medidas 'multiculturales' se

combinan con medidas antirracistas. La política antirracista que empieza a implementarse ahora parte de la existencia de desigualdades étnicas y de género que deben ser superadas. En el plano educativo, se traduce en que las autoridades educativas requieren que las escuelas desarrollen políticas y que incluyan en los currículos temas centrados en la lucha contra el racismo. Se trata de un importante intento por superar las injusticias basadas en las diferencias raciales que, sin embargo, no satisface al conjunto de colectivos afectados y que incluso se considera fallido.

Con el paso del tiempo esta forma de afrontar la diversidad cultural y lingüística en la educación ha pasado a formar parte de la política oficial. Concretamente, se convierte en un requisito obligatorio el que las escuelas revisen sus currículos para adaptarlos a los requerimientos de la Ley de Relaciones Raciales de 2000 (*Race Relations (Amendment) Act*). En esta ley se recuerda la obligatoriedad de implementar medidas con las que responder a las diversas necesidades de aprendizaje del alumnado (EUMC, 2004). Leyes como esta han dado lugar a diferentes programas, entre los que los relativos a la formación del profesorado en la diversidad siguen ocupando un lugar central. El informe del EUMC (2004) destaca dos. El primero, llevado a cabo en Inglaterra es el denominado *Respect for all: Reflecting cultural diversity through the national curriculum*⁴. Un recurso en línea en el que los profesores pueden encontrar materiales con los que poner en marcha una educación intercultural y antirracista. El segundo, en Escocia, lleva por título *Educating for Race Equality in Scotland (CERES)*⁵.

También en el Reino Unido, el plano lingüístico pasa a convertirse en uno de los asuntos centrales en educación. A mediados de los 70, y bajo la denominación de 'mother tongue teaching', comienza a cuestionarse la idoneidad de seguir manteniendo políticas basadas en el monolingüismo (Tosi, 1988). La publicación en el año 1975 del llamado 'Informe Bullock', en el que se reconoce la importancia del bilingüismo de las alumnas y alumnos minoritarios para la sociedad y para sus familias, así como la responsabilidad del gobierno británico en su mantenimiento, demuestra que el tema lingüístico se convierte también en este país en un tema determinante (Bullock, 1975). Posteriormente, también las directivas del Consejo de Europa relativas al reconocimiento lingüístico de las minorías permiten abrir el camino a la aparición de normativas de carácter nacional centradas en la promoción de una educación multicultural en la que se incluyan también los aspectos lingüísticos. Es más, en el Reino Unido la historia de las políticas de integración educativas puede ser leída también a través de los intentos continuos por superar un monolingüismo muy asentado y por poner en marcha políticas encaminadas a reconocer la realidad plurilingüe de la sociedad.

.....
⁴ www.qca.org.uk/qca_9691.aspx

⁵ <http://www.education.ed.ac.uk/ceres/>

Puede decirse que la política británica en este aspecto transita entre la contradicción de contar con un modelo que reconoce la diversidad cultural como una marca indiscutible de su filosofía, pero que en el plano lingüístico ha estado centrado durante mucho tiempo, más que en la promoción del bilingüismo, en asegurar la transición hacia el inglés (Anderson, Kenner and Gregory, 2008). Es decir, en tanto que la política general es oficialmente multicultural y, por tanto, deja abierta la puerta a la diversidad, la política lingüística se centra en un discurso monolingüe basado en la asimilación de los inmigrantes a un entorno anglófono. Llegados a este punto conviene recordar la posición de la lengua inglesa como lengua de comunicación internacional y el prestigio con el que cuenta su aprendizaje en todo el mundo. En este sentido, los intentos de la política estatal por abandonar el monolingüismo y reconocer la utilidad de aprender otras lenguas, tienen una connotación muy característica.

En cualquier caso, la presencia de minorías étnicas en el seno de la escuela y, sobre todo, su reconocimiento, lo que sí ha propiciado es una legislación muy desarrollada en lo que respecta a las políticas antirracistas, antidiscriminatorias y centradas en garantizar la igualdad de oportunidades al conjunto del alumnado.

3. El caso español

Como ya se dijo en la introducción, esta tercera parte dedicada al caso español no se estructura de la misma forma que en el caso de Francia, Holanda o el Reino Unido. Tratando de superar el enfoque descriptivo utilizado en el punto anterior, ahora se lleva a cabo un intento de análisis basado en los modelos teóricos anteriores y centrado en lo que podría resumirse en las siguientes preguntas: ¿podemos decir que en lo relativo a la política educativa estatal española se ha conseguido superar el enfoque compensatorio que durante mucho tiempo ha predominado sobre las medidas dirigidas al alumnado inmigrante? ¿Esta política estatal ha conseguido superar el enfoque compensador en pro de una completa transformación de la escuela con la que superar las situaciones discriminatorias por las que se ven afectados los alumnos inmigrantes?

En el conjunto de Europa, España representa un caso interesante de análisis por el hecho de haberse convertido en un país de inmigración hace relativamente poco tiempo. Lo cierto es que en este 'poco tiempo' España ha alcanzado tasas de inmigración parecidas a las de países como los analizados antes. Por esta y otras razones, puede sostenerse que en lo relativo a la escolarización de alumnos inmigrantes las políticas permanecen todavía en sus primeros estadios de desarrollo.

A pesar de lo relativamente reciente del fenómeno migratorio en España, la escuela en este país lleva años intentando integrar a las propias minorías autóctonas: la población gitana que sigue teniendo los mayores problemas de permanencia y promoción en la escuela. Sin entrar en los pormenores que han caracterizado el proceso de escolarización

de estos alumnos y alumnas, lo cierto es que muchas de las medidas creadas para superar las dificultades educativas del alumnado gitano, han servido de base a las políticas dirigidas a las minorías de origen extranjero. La noción de 'atención a la diversidad' que introduce la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 va en este sentido, al perseguir la atención educativa individual de los distintos colectivos en función siempre de sus propias características y necesidades.

Sumándose a las tendencias europeas que proponen que la interculturalidad sea el marco desde el que abordar la cuestión que nos ocupa, también en España la necesidad de incluir la interculturalidad está presente en el discurso. Más difícil es encontrar una plasmación concreta del mismo en las leyes educativas. En cualquier caso, de lo que sí puede hablarse es de programas específicos, en muchos casos dependientes de las Consejerías de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas, que lejos de proponer una transformación integral de la escuela y del currículum, siguen centradas en medidas compensadoras. Los propios programas de Educación Compensatoria, presentes en buena parte del territorio español, así como otros más específicos como el de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid, demuestran que el enfoque en el que están sustentados se basa en el objetivo de solucionar las carencias específicas –desfase curricular o desconocimiento del castellano en los casos mencionados– de un tipo de alumnado que debe adaptarse lo más rápidamente posible a la escuela.

Resulta obvio que todavía estamos lejos de encontrar, en la legislación, propuestas concretas, como hemos visto que ocurre en otros países, que señalen la obligatoriedad de adaptar la escuela a los alumnos y alumnas que se tiene. Aunque la aparición de la noción 'atención a la diversidad' parece ir en esta dirección, lo cierto es que la rigidez de los protocolos de actuación y la filosofía que guía programas como el de las Aulas de Enlace dificultan enormemente superar ese enfoque compensatorio y no transformador de la mayor parte de los programas.

El resultado de lo anterior es, sin duda, la discriminación que de hecho están sufriendo algunos de estos alumnos por cuestiones que tienen que ver con la diversidad lingüística o religiosa. En lo que respecta al plano religioso resulta significativo, como también recoge en su informe el EUMC (2004) para el caso español, la discriminación a la que se han visto sometidas algunas alumnas musulmanas por el hecho de llevar pañuelo.

En lo relativo a las políticas lingüísticas, estas siguen dominadas por la teoría del déficit. Deficitarias se consideran, por tanto, las lenguas de los hijos e hijas de las familias inmigrantes. Una política adecuada relativa a este tema apenas ha sido desarrollada y las existentes siguen completamente ligadas a cuestiones relacionadas con el mantenimiento de un vínculo con los países de origen y, por tanto, a cuestiones identitarias que casi nunca son utilizadas para tender puentes entre el alumnado inmigrante y la

sociedad de acogida. Los pocos programas existentes no consideran que estas lenguas tengan que ser reconocidas, de alguna manera, por el conjunto de la sociedad.

Sin duda, el estado de la cuestión con respecto al aprendizaje en la escuela de las 'lenguas inmigrantes' tiene relación también con la poca atención que, hasta hace poco, ha recibido la instrucción de español como segunda lengua. Este hecho ha empezado ya a cambiar, como también lo ha hecho la instrucción lingüística de lenguas extranjeras con la aparición en la década de los 90 de una educación bilingüe español-inglés desarrollada en centros estatales de Primaria, en primer lugar, y de Secundaria, años después. Programas como este, son indicativos del compromiso de los diferentes gobiernos con la promoción de la competencia lingüística de los alumnos. Si bien es cierto que este compromiso no contempla la introducción de las 'lenguas inmigrantes', el hecho de que haya empezado a tener lugar este cambio, puede suponer un primer paso en la consideración de otras lenguas, otras realidades y, sobre todo, puede suponer una forma de combatir el tradicional monolingüismo de buena parte del país.

A diferencia de lo que ocurre en otros países como Reino Unido, en España estamos lejos todavía de dar el paso hacia la percepción del alumnado inmigrante como alumnado bilingüe. Algunas investigaciones vienen demostrando en los últimos años que, estas lenguas no sólo no son reconocidas, sino que se consideran obstáculos para el aprendizaje de la lengua escolar, por lo que la mayor parte del profesorado lleva a cabo esfuerzos continuos por limitar su uso en las aulas (Martín Rojo y Mijares, 2007). Sigue predominando, por tanto, una aproximación en la que prima la competencia, y no la complementariedad, entre lenguas. Esta situación se traduce en la aplicación de programas de enseñanza de español, con metodología propia de otro tipo de enseñanza, que en absoluto ha contribuido a modificar el orden sociolingüístico predominante hasta ahora. Las políticas lingüísticas en España, por tanto, no han recogido las tendencias de otros países europeos con políticas educativas multiculturales, ni han recogido las recomendaciones de las estancias europeas encargadas de propiciar la implantación de políticas de reconocimiento que permitan una valoración más igualitaria del conjunto de lenguas.

Desde un plano más general, la mayor parte de los programas educativos disponibles en España y dirigidos al alumnado inmigrante siguen centrados, como ocurría en la primera etapa de los países de Europa occidental analizados más arriba, en la idea de que es necesario compensar deficiencias. Las medidas se basan, casi únicamente, en la adquisición de habilidades lingüísticas y comunicativas en la lengua de acogida (MEC 2005). El análisis de la legislación revela enormes contradicciones entre el objetivo de integrar en la escuela la diversidad cultural y lingüística de los alumnos y los recursos asignados para conseguir este objetivo. Por tanto, la mayor parte de los programas son compensatorios y parten de la base de que los chicos y chicas de origen inmigrante cuentan con un importante déficit que tiene que ser compensado (Martín Rojo *et al.* 2003). Todas estas razones se explican en parte al analizar la legislación relativa

al mantenimiento y promoción de las lenguas familiares de los hijos e hijas de las y los trabajadores extranjeros. Cuando esta mención tiene lugar, la misma es secundaria y se refiere siempre a la posibilidad o necesidad de que sean las propias comunidades de inmigrantes las que se encarguen de gestionar los programas lingüísticos centrados en el mantenimiento de estas lenguas. Un ejemplo paradigmático lo constituye el caso del programa de ELCO marroquí (Mijares, 2006).

4. Algunas conclusiones

Como se ha tratado de mostrar a lo largo de este artículo, las políticas de integración educativa de inmigrantes en los principales países de Europa occidental no difieren mucho entre sí, o al menos no difieren en sus resultados y en la respuesta ante los mismos. Lo cierto es que, a pesar de la existencia de diversos modelos de integración, basados en diferentes filosofías sobre la participación política y social de la población inmigrante, el devenir de las políticas implantadas en los países analizados, exceptuando el caso español, ha seguido una pauta bastante parecida. Incluso el caso de Francia, donde la ideología que domina en las políticas es en principio opuesta a la aplicada en la mayor parte de países receptores de inmigrantes, se observan resultados parecidos a los encontrados en Holanda y el Reino Unido. Este punto común desemboca en un mismo resultado: la presencia constante de problemas relacionados con la integración educativa de los hijos e hijas de las familias inmigrantes. En muchos casos, y como muestra el informe elaborado por el EUMC (2004) y citado en diversas ocasiones a lo largo de este trabajo, problemas de discriminación escolar que, en sus muy diversas formas, afectan mucho más al alumnado extranjero que al alumnado autóctono. Por otra parte, el análisis presentado demuestra que las políticas educativas europeas siguen dominadas por una ideología similar: aquella que prioriza, de manera más o menos directa, las políticas asimilacionistas. Incluso los análisis llevados a cabo en países como el Reino Unido, donde está legislada la atención a la diversidad, pueden observarse contradicciones con respecto a la implantación de programas centrados en el reconocimiento lingüístico de quienes utilizan otra u otras lenguas además o en vez del inglés.

El fracaso, que parece ser la pauta mayoritaria en lo que respecta a la integración de las personas inmigrantes, puede leerse de diferentes formas dependiendo de la posición que quiera adoptarse. Una posible lectura se basa en la idea de que la mayor responsabilidad en el proceso de integración les corresponde a los propios inmigrantes. Desde esta perspectiva, existirían nacionalidades más proclives que otras a la integración, todo ello en función de una supuesta proximidad o distancia cultural entre los distintos inmigrantes y los países de origen. Esta lectura, sin duda esencialista, no permite sin embargo calibrar el peso de otras variables que resultan fundamentales para el análisis. Tomando en consideración estas otras variables, una segunda lectura se basa en la idea de que son las propias políticas gubernamentales las que determinan las

posibilidades de integración, promoción y asentamiento en las sociedades de acogida. Análisis realizados desde esta perspectiva permiten, en el caso específico de la escuela, examinar cómo influyen en las posibilidades de integración y promoción aspectos fundamentales como la jerarquización lingüística existente o el modelo educativo en el que tienen que desenvolverse estos alumnos y alumnas.

Obviamente, esto no quiere decir, como se ha mostrado también, que no existan programas encaminados a reconocer dicha diversidad. Se han dado muchos pasos a este respecto desde la implantación de los primeros programas en los años 60. Tampoco quiere decir que todos los pasos dados hayan tenido como único resultado final el fracaso. Lo que sí quiere decir, como siguen recordando instancias como la Comisión Europea o el Consejo de Europa, es que queda mucho por hacer desde todos los planos.

En este contexto, España se ha sumado en los últimos años a este conjunto de países receptores de inmigrantes. Aunque sus características de partida son bien distintas y, según como se mire el tiempo recibiendo inmigrantes corto, ha llegado el momento de definir la naturaleza de la política de integración con respecto a la inmigración. Esta cuestión aparece como prioritaria en el medio escolar, donde se echan de menos directrices y normas estatales basadas en el compromiso por la educación de esta población inmigrante. En otro momento este compromiso se contrajo con el alumnado perteneciente a las clases sociales más desfavorecidas, mediante la generalización de la escolarización. Hoy en día, es necesario hacerlo con los hijos e hijas de las familias inmigrantes.

Bibliografía

Anderson, Jim; Kenner, Charmian and Gregory, Eve (2008) 'The national language strategy in the UK: are minority languages still on the margins?'. En Hélot, Christine & de Mejía, Anne-Marie (ed.) *Forging multilingual spaces. Integrated perspectives on majority and minority bilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 183-202.

Arango, Joaquín (2003) 'Inmigración y diversidad humana. Una nueva era en las migraciones internacionales'. *Revista de Occidente*, núm. 268, pp. 5-21.

Appel, René (1988) 'The language education of immigrant workers' children in The Netherlands'. En Skutnabb-Kangas, Tove and Cummins, Jim (ed.) *Minority Education: From Shame to Struggle*. Clevedon – Philadelphia: Multilingual Matters, pp. 57-78.



Baumann, Gerd & Sunier, Thijl (2004) 'The school as a place in its social space'. En Schiffauer, Werner et. Al. (ed.) *Civil enculturation. Nation-State, school and ethnic difference in The Netherlands, Britain, Germany and France*. New York – Oxford: Berghahn Books, pp. 21-32.

Bullock, Alan (1975) *The Bullock Report. A language for life*. Report of the Committee of Enquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Alan Bullock FBA. London: Her Majesty's Stationery Office.

Disponible en:

<http://www.dg.dial.pipex.com/documents/docs3/swann04.shtml>

Díaz Aguado, María José (2003) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.

European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (2004) *Migrants, minorities and education. Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Extra, Guus & Gorter, Durk (2001) 'Comparative perspectives on regional and immigrant minority languages in multicultural Europe'. En, Extra, Guus & Gorter, Durk (ed.) *The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1-41.

Hélot, Christine (2008) 'Bilingual education in France: school policies versus home practices'. En Hélot, Christine & de Mejía, Anne-Marie (ed.) *Forging multilingual spaces. Integrated perspectives on majority and minority bilingual education*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 203-227.

Judge, H. (2004) 'The Muslim headscarf and French schools'. *American Journal of Education*, 111 (November 2004).

Mannitz, Sabine & Schiffauer, Werner (2004) 'Taxonomies of cultural difference: constructions of otherness'. En Schiffauer, Werner et. Al. (ed.) *Civil enculturation. Nation-State, school and ethnic difference in The Netherlands, Britain, Germany and France*. New York – Oxford: Berghahn Books, pp. 60-87.

Martin-Jones, Marilyn (2007) 'Bilingualism, education and the regulation of access to language resources'. En: Heller, Monica (ed.) *Bilingualism: a social approach*. Palgrave: Macmillan, pp. 161-182.

Martín Rojo, Luisa y Mijares, Laura (2007) 'Sólo en español: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares'. *Revista de Educación*, nº 343 mayo-agosto 2007, pp. 93-112.



McPake, Joanna; Tinsley, Teresa; Broeder, Peter; Mijares, Laura; Latomaa, Sirkku; Martyniuk, Waldemar (2007) *Valuing All Languages in Europe*. Strasbourg / Graz: Council of Europe / European Centre for Modern Languages.

Mijares, Laura (2006) *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

MEC (2005) *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Moyer, Melissa G. and Luisa Martín Rojo (2007) 'Language, migration and citizenship: new challenges in the regulation of bilingualism'. En Heller, Monica (ed.), *Bilingualism: a social approach*. Palgrave: Macmillan, pp. 137-160.

Obdeijn, Herman & de Ruiter, Jan Jaap (dir.) (1998) *Le Maroc au cœur de l'Europe. L'enseignement de la langue et culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*. Tilburg: Syntax Datura.

Parker-Jenkins, Marie (1995) *Children of Islam. A teacher's guide to meeting the needs of Muslims pupils*. Oakhill: Trentham Books.

Ricento, Thomas & Burnaby, Barbara (ed.) (1998) *Language and politics in the United States and Canada. Myths and realities*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Valle, Javier M. (2006) *La Unión Europea y su política educativa. Tomo II. Medio siglo de acciones en materia de educación*. Madrid: CIDE.

Van Zanten, A. (1997) 'Schooling Immigrants in France in the 1990s: Success or Failure of the Republican model of integration?' *Anthropology and Education Quarterly*, 28(3), pp. 351-374.

Swann (1985) *The Swann Report. Education for all*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups. London: Her Majesty's Stationery Office.

Disponible en:

<http://www.dg.dial.pipex.com/documents/docs3/swann04.shtml>

Tosi, Arturo (1988) 'The jewel in the crown of the Modern Prince: the new approach to bilingualism in multicultural education'. En Cummins, Jim & Skutnabb-Kangas, Tove (eds.) *Minority Education. From Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 79-102.