

Inmigración en la escuela española: programas de mantenimiento de las lenguas de origen*

LAURA MIJARES**
Universidad de Alicante

Resumen

Este artículo se ocupa de la descripción de los programas de mantenimiento lingüístico dedicados a la enseñanza de las lenguas familiares y dirigidos a los alumnos de origen inmigrante. La cuestión se enmarca en el contexto europeo y se centra específicamente en la situación de la lengua árabe en las escuelas españolas.

Palabras clave: Inmigración marroquí, Escuela española, Lengua árabe, Programas de mantenimiento de la lengua de origen, Marruecos, España, Unión Europea.

Abstract

This article deals with the description of the educational programmes dedicated to teach immigrant children their home languages. This issue has been framed in the European context and is mainly focused on the situation of Arabic teaching in Spanish schools.

* Fecha de recepción: 27 diciembre 2004.

** Profesora de Estudios Árabes e Islámicos. Departamento de Filologías Integradas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Alicante. Campus de San Vicente. Apdo. 99. 03080 – Alicante. E-mail: laura.mijares@ua.es

Planteamiento

Mi aportación se centra en el análisis de los programas educativos que tienen por objeto mantener y desarrollar las competencias de los alumnos en sus lenguas de origen. Empleo la expresión «lenguas de origen» para referirme a distintas realidades lingüísticas relacionadas con la presencia en las escuelas de niños que en sus hogares pueden utilizar alguna lengua o lenguas distintas, a la lengua oficial del Estado y, por lo tanto, de la escuela. Para referirse a estas lenguas, en el mundo anglosajón se ha extendido en los últimos años el término *community languages*. Éste hace referencia tanto a las lenguas «regionales» habladas en un determinado Estado, como a las lenguas habladas por los «inmigrantes» y por sus hijos. Además, puede englobar también a lenguas sin territorio delimitado, como la lengua Romaní, o a otras más difícilmente clasificables como el lenguaje de signos.

Hasta el momento, los desarrollos educativos en Europa han tendido a crear políticas diferentes para cada una de estas modalidades. Este ha sido también el caso de España donde las que podrían denominarse lenguas «regionales» han tenido y tienen un estatuto muy diferente al de, por ejemplo, las lenguas «inmigrantes». Así, en tanto que el proceso de «oficialización» de las lenguas de determinadas Comunidades Autónomas ha redefinido por completo la realidad lingüística del Estado español, lo cierto es que todavía no ha tenido lugar aquí un debate amplio que tenga en cuenta las distintas realidades lingüísticas de los inmigrantes y de sus hijos¹. En el caso de las de estos últimos, la responsabilidad de la escuela es por razones obvias fundamental y por ello muchos gobiernos europeos llevan consensuando hace ya tiempo la mejor manera de gestionar la diversidad lingüística que aportan. En este sentido, la ideología y las leyes europeas que tienen en cuenta las lenguas de estos chicos se han ido modificando y adaptándose con los años al multiculturalismo y plurilingüismo característico del continente europeo. No obstante, y a pesar de que cada vez existen más recomendaciones para llevar a cabo políticas comunes al respecto, lo cierto es que cada país adopta una política educativa específica sobre esta cuestión, que además está directamente relacionada con el tipo de política de integración de inmigrantes que caracteriza a dicho país.

En este artículo se intenta averiguar, partiendo precisamente de las características de estas políticas de integración, cuál es la ideología que ha guiado en el Estado español la adopción de clases de las lenguas de origen de los hijos de los inmigrantes. Para ello lo he dividido en tres partes. La primera se dedica a presentar el caso español en el contexto europeo y, por tanto, analiza las diversas recomendaciones que buscan la toma en consideración, sobre todo a partir de la escuela, de las lenguas utilizadas por los alumnos de

1 En realidad tampoco se han resuelto algunos puntos relacionados con la presencia en los centros educativos de las lenguas oficiales del Estado español. Hasta el momento el currículo escolar ha obviado completamente dichas lenguas fuera de aquellas Comunidades Autónomas en que son oficiales junto al castellano.

origen extranjero. Y ello porque a estos se les considera susceptibles de poseer un amplio capital lingüístico que no se limita únicamente al dominio de la lengua o lenguas oficiales del Estado. Además, con la intención de completar este contexto, en esta segunda parte presentaré muy brevemente el caso de dos países europeos, antiguos receptores de inmigrantes, que han seguido trayectorias diferentes en función precisamente de sus modelos de integración.

La segunda parte, centrada ya en el caso español, se concreta en el análisis de las políticas de mantenimiento lingüístico dirigidas a los inmigrantes que, por el momento, se han puesto en marcha aquí. Para llevar a cabo este punto, he escogido el estudio de la situación de la lengua árabe. Y ello por varias razones. En primer lugar porque se trata de la lengua no oficial en el Estado español hablada por un mayor número de alumnos (Broeder y Mijares, 2003)². En segundo lugar porque es la única, junto a la lengua portuguesa, que cuenta con un programa educativo que posibilita su aprendizaje en el marco de las escuelas e institutos españoles: me refiero al programa de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO) marroquí. El estatuto de este programa se ha tomado como el único indicador que, por el momento, hace posible analizar la tendencia general del gobierno español con respecto al mantenimiento lingüístico de los alumnos de origen inmigrante. El estado de esta cuestión me ha servido, además, para describir más ampliamente el modelo educativo de cara a la inmigración que se está gestando en España y, de alguna manera, su modelo de integración. La tercera y última parte se dedica a la presentación de unas breves conclusiones.

1. El caso español en el contexto europeo

Desde que en el primer lustro de los 70 diversos gobiernos europeos ponen fin al reclutamiento de trabajadores extranjeros y se cierran las fronteras a la inmigración de terceros países, la tendencia con respecto a la integración socioeducativa del alumnado inmigrante y a la cuestión de la responsabilidad del Estado con respecto al mantenimiento de sus lenguas de origen, ha seguido diferentes trayectorias en función de distintos aspectos. Si bien en los primeros momentos predomina, en prácticamente todos los gobiernos europeos, una visión que aboga por enseñar a los alumnos en las escuelas sus lenguas de origen pensando en el retorno al país de los padres, lo cierto es que con el tiempo nuevas formas de gestión del multilingüismo se han ido imponiendo poco a poco. En este sentido, se ha pasado por distintas fases en las que han primado diferentes

2 Aunque por el momento no se ha llevado a cabo ningún estudio exhaustivo sobre las lenguas que utilizan en sus hogares los escolares en el Estado español, lo cierto es que atendiendo a las estadísticas educativas, el primer grupo de alumnos con nacionalidad extranjera y con una lengua distinta a la española es el marroquí. Por otra parte, el estudio específico sobre lenguas de origen llevado a cabo por Broeder y Mijares (2003) en escuelas de Primaria de la Comunidad de Madrid, demuestra que el grupo lingüístico árabe es el más importante desde el punto de vista numérico después del español.

enfoques con respecto a la provisión escolar de clases de las lenguas familiares³. El aprendizaje de la lengua de origen como herramienta de preparación para el hipotético retorno al país de los padres de los alumnos de origen extranjero, ha dado paso a otros enfoques en los que prima, o ha primado, la utilización de la lengua como apoyo imprescindible para el aprendizaje del resto de las materias escolares. En los últimos años, sin embargo, se viene imponiendo, al menos en el plano teórico, una nueva forma de gestión del multiculturalismo y del plurilingüismo en las escuelas, más acorde con visiones educativas interculturales, y no tanto con esas otras compensatorias y/o subsidiarias.

Es, por tanto, esta visión intercultural, que entiende el mantenimiento cultural o lingüístico como un derecho al que todos los alumnos deberían tener acceso, la que se intenta imponer desde las distintas instancias europeas encargadas de elaborar las directrices con respecto a estas cuestiones. Así lo ha hecho el Consejo de Europa, quien desde hace ya algunos años viene recomendando a todos los gobiernos europeos el reconocimiento educativo de las lenguas habladas por todos los alumnos. La última iniciativa al respecto tiene lugar en el año 2003 con la publicación de una guía *–Guide for de Development of Language Education Policies in Europe–* cuyo objetivo fundamental es contribuir al desarrollo de una sociedad europea que reconozca el multilingüismo como un valor y en la que las políticas educativas de los distintos países abandonen los posicionamientos monolingües dominantes en la mayor parte de ellos (Beacco y Byram, 2003). Con este propósito la guía recomienda que el currículo escolar incluya no sólo el aprendizaje de las denominadas lenguas extranjeras, sino también de todas las lenguas posibles y especialmente de aquellas utilizadas en sus hogares por los niños extranjeros o de origen extranjero.

En España la tendencia habitual por el momento ha sido la de establecer una clara división entre las distintas modalidades de las denominadas *community languages*. En este sentido, en tanto que la provisión escolar de las lenguas regionales ha seguido una trayectoria concreta derivada de los diferentes estatutos de autonomía de las distintas Comunidades Autónomas con lengua propia, la provisión de clases de las lenguas de los inmigrantes está relacionada con otras cuestiones que se materializan en los denominados programas de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO). El estatuto y situación de estos últimos depende, al igual que en otros países europeos, de los modelos de integración de inmigrantes que cada uno de ellos adopte (Mijares, 2004). Por ejemplo, en Francia prima un modelo de integración individual en el que predomina una perspectiva educativa asimilacionista y una aproximación igualitaria a las desigualdades que, sin duda, influye en la cuestión del mantenimiento lingüístico. Así, programas como el de la ELCO apenas tienen importancia en un sistema en el que las lenguas de los inmigrantes son consideradas «lenguas de Francia». Sin embargo, el caso holandés, opuesto a este

3 En este artículo también se utiliza el término «lengua familiar» para hacer referencia a las lenguas habladas por los alumnos de origen inmigrante. Siguiendo a Deprez (1994) y a Lüdi et Py (2002), utilizo dicho término y no el más extendido lengua materna, con la intención de evitar referirme a una única realidad, la de que es la madre la que transmite la primera lengua de socialización.

francés, promueve la transformación de las estructuras sociales con la intención de que los inmigrantes puedan actuar en la sociedad en tanto que miembros de un grupo comunitario. En este sentido, prima una aproximación comunitarista donde programas de mantenimiento lingüístico como el de la ELCO tienen un lugar destacado y cumplen una importante labor: la de proveer a los alumnos de origen extranjero de las herramientas necesarias para, en el caso de quererlo, mantener y mejorar su lengua de origen.

Teniendo en cuenta todas las cuestiones hasta aquí comentadas, en España los programas de mantenimiento lingüístico dirigidos a estos niños tienen características específicas que, al igual que en estos casos presentados, están directamente relacionados con la que comienza a ser la política de integración española. Una política que en el medio escolar adopta un enfoque básicamente compensatorio que ve las diferencias como deficiencias y que, en este sentido, cuando introduce en el aula las lenguas habladas por los alumnos de origen inmigrante es por razones bien distintas a la de simplemente dar valor, reconocer o sacar partido de la diversidad lingüística que poseen los alumnos. Por el contrario, la existencia de cursos que, como demuestra la ELCO marroquí, se dedican a enseñar las lenguas familiares a aquellos alumnos que las utilizan, tiene que ver con otras cuestiones que emanan, por un lado, de ese monolingüismo que caracteriza a la mayor parte de las escuelas españolas y, por otro, de las intenciones que los Estados de origen encargados de gestionar dichos programas tienen.

Aunque resultaría imposible afirmar que exista una única política española de mantenimiento lingüístico o de integración de inmigrantes, el análisis del estatuto de la ELCO marroquí y, por lo tanto, de la lengua árabe en las escuelas españolas, ha sido tomado como modelo para comprender el sentido de la ideología o ideologías que guían los programas educativos de mantenimiento lingüístico.

2. La ELCO marroquí en España

En el marco de los programas de «atención a la diversidad» y concretamente de la Compensación Educativa, en España, como ya había ocurrido en otros países europeos, se ponen en marcha clases de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO). Este tipo de programas educativos, consistente en la posibilidad de contar con instrucción de las lenguas de los alumnos de origen inmigrante, se implanta en los centros de Primaria y Secundaria valiéndose de la flexibilidad organizativa que permite la LOGSE y con el objetivo de atender las necesidades educativas específicas de cada alumno. Cuando a los colegios e institutos españoles empiezan a llegar chicos extranjeros, se ponen en marcha acuerdos y convenios de cooperación con dos países, Marruecos y Portugal. Fruto de los mismos, se instauran dos programas de ELCO que desarrollan la enseñanza de la lengua portuguesa y de la lengua árabe y que están especialmente dirigidos a los hijos de los inmigrantes procedentes de estas naciones. Por consiguiente, la ELCO marroquí se pone en marcha en España con la intención de que los hijos de los trabajadores procedentes de Marruecos reciban clases de lengua árabe en el marco de la escuela pública.

2.1. Antecedentes

El origen de programas como el de la ELCO hay que buscarlo en Europa durante el primer lustro de la década de los 70. Se trata de un momento de crisis económica en el que diversos países receptores de inmigrantes deciden interrumpir el reclutamiento de trabajadores extranjeros procedentes de países del Tercer Mundo. Las consecuencias de esta medida tienen una repercusión también en los centros educativos pues se toma la decisión de preparar a los hijos de los inmigrantes para el retorno. Y este es precisamente el principal objetivo de la ELCO en aquel momento. Hay que recordar que entonces, principios de los años 70, ningún país ha asumido que los inmigrantes que recibe van a quedarse a vivir, todavía se piensa que algún día regresarán y que con ellos sus hijos volverán también. Los gobiernos de los países de origen piensan igualmente en este retorno como en una posibilidad real, no en vano firman acuerdos con los países europeos de destino para facilitar a los hijos de sus emigrantes el aprendizaje de sus lenguas de origen. Es más, asumen, casi completamente, la responsabilidad de su gestión: proporcionan los profesores necesarios, elaboran los materiales adecuados y pagan la enseñanza que, teóricamente, ayudará a estos niños a no olvidar una lengua que en algún momento de su vida, cuando regresen, van a necesitar. En este periodo, la ELCO es el único programa que tiene en cuenta la aparición de esta nueva población escolar.

Cuando en el año 1995 se instaura en España la ELCO marroquí, ha pasado ya mucho tiempo desde los comienzos del programa en la Europa de los años 70. El acuerdo marco que sienta las bases por las que posteriormente se desarrollará la ELCO marroquí es el Convenio de Cooperación Cultural entre España y Marruecos firmado el 14 de octubre de 1980.

De ninguna manera el gobierno de UCD que firma este Convenio –como tampoco el del PSOE que lo pone en vigor– piensa ni siquiera en la eventualidad de una inmigración que afecte de plano a la escuela española, sino más bien en un fenómeno marginal y testimonial. Habrá que esperar hasta el año 1992 para que se establezca el Programa de Aplicación del Acuerdo Cultural Hispano-Marroquí. Éste es fruto de la tercera reunión de la Comisión Mixta Hispano-Marroquí de Cooperación Cultural y Educativa que tiene lugar en noviembre de 1992 en Rabat. Una vez más, en este programa de aplicación se menciona el «deseo de promover la enseñanza de la lengua árabe y la cultura marroquí impartida a los niños marroquíes escolarizados en España» (Ministerio de Asuntos Exteriores, 1992: 64). Sin embargo, en dicho programa sólo se toma nota de la solicitud y se establece el compromiso de crear un grupo mixto que se encargará «de estudiar las modalidades de aplicación de dicho proyecto» (Ministerio de Asuntos Exteriores, 1992: 64).

Al año siguiente, en 1993, entra en vigor el *Tratado de Amistad, Buena Vecindad y Cooperación* entre Marruecos y España firmado en julio de 1991. Es el artículo 9 el dedicado a la cuestión de la enseñanza de lenguas y ratifica lo establecido en los acuerdos y tratados mencionados más arriba; a saber, el deseo de promover la enseñanza de la lengua y cultura de cada uno de los países en el otro.

La ELCO se pone en marcha finalmente durante el curso 1994/95⁴, después de dos reuniones de expertos hispano-marroquíes, la primera en octubre de 1993 y la segunda en abril de 1994. Unos meses después de esta última, en julio de ese mismo año, tiene lugar una reunión en Ávila en la que se establece su funcionamiento (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994). Por otra parte, los contenidos lingüísticos y culturales son publicados en Marruecos (Ministère de l'Education National, s/f).

2.2. Funcionamiento

Las bases establecen que el programa se dirige a todos los alumnos de origen marroquí escolarizados en centros públicos de Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria españoles. No obstante, las clases están abiertas a todos aquellos que, independientemente de su nacionalidad, quieran aprender la lengua árabe.

En cuanto a las responsabilidades atribuidas a cada uno de los gobiernos, Marruecos se encarga del reclutamiento de los profesores –todos ellos marroquíes–, de su remuneración, de su coordinación y organización, así como de la elaboración de los materiales pedagógicos que se van a utilizar en las clases de lengua y cultura. Por el momento estos materiales son dos cuadernos de lectura y dos de escritura –nivel primero–, así como un Atlas de Marruecos –nivel primero y segundo–. No obstante, estos materiales han resultado insuficientes para llevar a cabo las clases, pues buena parte de los profesores de ELCO reconocen utilizar habitualmente otros libros y documentos. Si bien los facilitados por Marruecos pueden resultarles útiles durante un tiempo, sobre todo en las primeras clases, después tienen que echar mano de sus propios recursos.

La responsabilidad española, asumida por las distintas Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas en las que el programa está presente, consiste en facilitar la implantación del programa en los centros escolares. En este caso, la Comunidad de Madrid constituye una excepción pues aquí el programa marroquí es gestionado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) perteneciente al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. A diferencia de la ELCO portuguesa, gestionada por la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la CM, este último organismo no ha asumido, hasta el momento, la gestión de la marroquí.

Por otra parte, al gobierno español le corresponde también la co-organización anual de reuniones y de cursos de formación dirigidos a los profesores marroquíes del programa que trabajan en los centros educativos. Sin embargo, el último de estos encuentros tuvo lugar en mayo de 2001. Desde entonces no se ha llevado a cabo ninguna reunión

4 No obstante, el Convenio de Cooperación Cultural entre España y Marruecos firmado en 1980 ya permitía el desarrollo de clases experimentales en algunos centros de la Comunidad de Madrid, siempre según la modalidad extraescolar. Sólo en el año 1995, momento en el que se firman los acuerdos para instaurar definitivamente la ELCO, se incluye la posibilidad, nueva hasta entonces, de llevar a cabo estas clases incluidas dentro del horario escolar.

organizada por ambos gobiernos. Sin duda, una explicación a esta ausencia hay que buscarla en la crisis vivida entre España y Marruecos desde octubre de 2001 hasta enero de 2003. Dicha crisis perjudicó seriamente la relación diplomática entre ambos gobiernos y supuso, entre otras cuestiones, que se suspendiera la celebración de las reuniones oficiales a alto nivel, sobre todo de las cumbres anuales que se venían manteniendo desde la firma del Acuerdo de Amistad, Cooperación y Buena Vecindad de 1991 (Feliú, Lorenzo y Salomón, 2003).

En cuanto a los profesores marroquíes, estos acceden a los puestos en el extranjero a partir de un concurso nacional organizado en Marruecos. Para ello han de cumplir algunos requisitos específicos: conocer bien la lengua española, tener una formación equivalente a la de los profesores de los centros educativos en los que van a trabajar, contar con una experiencia mínima de cinco años en la enseñanza, así como conocer el Sistema Educativo de ambos países.

Aunque el grado de integración del profesor en el centro dependerá mucho de su presencia o no durante el horario escolar, en ambos casos las bases de la ELCO establecen que los profesores marroquíes, además de enseñar la lengua árabe y la cultura marroquí, han de llevar a cabo otras tareas en las escuelas. Algunas de ellas muy relacionadas con la mediación cultural, por ejemplo desarrollar proyectos que ayuden al resto de profesores a tomar en consideración la presencia en la escuela de la cultura marroquí, facilitar el contacto entre las familias marroquíes y el colegio, desarrollar una labor de mediación lingüística, facilitar el acceso de las familias marroquíes a los servicios sociales o asistir a los profesores en los hábitos culturales o tradiciones de los estudiantes de origen marroquí que puedan incidir en el comportamiento escolar. Otras, consisten en el seguimiento y apoyo de todos los niños marroquíes del centro e incluyen, en el caso de que fuera necesario, la colaboración con los tutores de estos alumnos o la presencia en actividades que favorezcan el aprendizaje de la lengua de acogida.

En lo que respecta a la organización, el programa permite dos modalidades de implementación: la primera o modalidad A, en la que las clases de árabe se desarrollan en horario extraescolar; la segunda o modalidad B, integrada en el horario lectivo. En ambos casos las clases se imparten dos o tres horas semanales y han de estar incluidas en la Programación General Anual de los centros. Sin embargo, en ninguno de los casos, la evaluación de la materia consta en el expediente académico de los alumnos, lo que prueba su todavía estatus extracurricular.

Por otra parte, la organización está pensada para que los alumnos se agrupen por nivel de conocimiento de árabe y no por edad; no obstante, la realidad es muy diferente en los centros educativos en los que la ELCO se ofrece según la modalidad B. Generalmente las horas de árabe están supeditadas al resto del horario y suelen coincidir, aunque no siempre, con las horas que el resto de los alumnos dedica a la asignatura de Religión o a su alternativa. Por lo tanto, los grupos se forman normalmente con alumnos de una misma clase, independientemente del nivel previo de árabe de cada alumno. Y ello, aunque numerosos factores más allá de la edad influyan en esta cuestión: el momento de llegada

a España, los años de escolarización previa en Marruecos, la asiduidad con la que se utiliza el árabe en el hogar o la asistencia a clases extraescolares de esta lengua.

Con respecto al número mínimo de alumnos necesarios para que puedan llevarse a cabo estas clases, ningún documento lo especifica. Únicamente se dice que podrá implantarse en aquellos centros escolares con suficientes alumnos marroquíes. Según los datos facilitados por la Embajada de Marruecos en España durante el curso 2001/02, el número mínimo de alumnos fue el de un colegio de la CM al que asistieron 3 alumnos, en tanto que el máximo correspondió a otro centro educativo en Cáceres al que asistieron 123.

A la luz del número total de alumnos con nacionalidad marroquí en la escuela y del número de estos que asiste a clases de árabe en el marco de la ELCO, puede decirse que se trata todavía de un programa minoritario del que no se beneficia más que una parte mínima de los niños de origen marroquí escolarizados en España. Durante el curso 2002/03, 1.400 alumnos recibieron clases de Lengua y Cultura de Origen (LCO) árabe en colegios de Primaria y Secundaria repartidos en 51 centros de 6 circunscripciones consulares españolas. Para ello se contó con 18 profesores marroquíes que, en algunos casos, tuvieron que llevar a cabo su tarea en varios centros escolares al mismo tiempo.

3.3. Contenidos

La ELCO marroquí en España fue concebida para ofrecer clases de árabe a los niños de origen marroquí de escuelas de Primaria fuera de Marruecos. Aunque se considera deseable que pueda impartirse también en Secundaria, lo cierto es que la programación y los materiales disponibles hasta ahora han sido diseñados para niveles iniciales correspondientes a Primaria.

Por otra parte, la metodología propuesta contempla tres etapas de aprendizaje que se corresponden con tres niveles diferentes. No obstante, hasta ahora sólo hay materiales disponibles para el primero de ellos. De otro lado, estos niveles no están ligados a una edad o a un curso determinado; cada nivel puede alcanzarse en el periodo de tiempo que sea necesario, sin que deba tenerse en cuenta otras cuestiones como la edad o el curso en el que se está efectivamente escolarizado.

Los contenidos y objetivos, recogidos en el *Ensemble pédagogique pour l'enseignement de la langue arabe et de la culture marocaine aux enfants résidents a l'étranger*, se dividen en tres grandes apartados, según se trate de contenidos lingüísticos, culturales o interculturales.

Los objetivos lingüísticos se centran en la adquisición oral y escrita de la lengua árabe, pues ésta «permitirá al alumno relacionarse fácilmente con sus conciudadanos marroquíes y de otros lugares» (Ministère de l'Éducation National, s/f: 4).

Los objetivos culturales intentan que los niños adquieran el conocimiento de las características más importantes de la sociedad marroquí y del mundo árabe y europeo. La intención es «facilitar la adaptación del niño a las realidades del país receptor y prepararle para tener éxito en la escuela que le acoge» (Ministère de l'Éducation National, s/f: 4).

Los objetivos interculturales, por último, prevén que el niño tome en consideración su identidad cultural y su lengua al tiempo que recibe otros valores. Este conocimiento habrá de permitir al alumno marroquí su integración armoniosa en la sociedad de acogida.

3.4. *Objetivos*

Cuando la ELCO marroquí se instaura en España en el curso 1994/95, los objetivos que propone no son los mismos que los establecidos en otros países europeos en la década de los 70. En este momento no se habla de preparar a los alumnos para un posible retorno al país de origen. Ahora, la orientación es la de la educación intercultural, entendiendo como tal el «intercambio entre las culturas presentes en los centros educativos y el reconocimiento del valor que representa la diversidad» (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994: 1).

Esta nueva orientación tiene su razón de ser en la modificación radical de las características de la población inmigrante desde ese momento. Ya no se trata de una inmigración puramente laboral que está de paso en el país de acogida; en la actualidad la inmigración está formada mayoritariamente por familias que se instalan en los países europeos y cuya prioridad no es regresar, sino integrarse en las sociedades europeas. Esto, además, es especialmente evidente en el caso de las segundas o terceras generaciones que han nacido, crecido y han acudido a las escuelas de estos países. Con el tiempo, los diferentes gobiernos europeos toman conciencia de esta situación y llevan a cabo medidas de diversa naturaleza con el objetivo fundamental de conseguir que tanto las primeras como las posteriores generaciones de inmigrantes se integren plenamente en la sociedad de acogida.

Con respecto a un programa como el de la ELCO, éste adopta formas diferentes en función de cuestiones diversas, algunas de las cuales ya han sido mencionadas más arriba. En Francia, por ejemplo, se mantiene invariable a lo largo de más de treinta años, cambiando únicamente sus objetivos. En Holanda, sin embargo, se reorganiza con la intención de adaptarlo, no sólo a las nuevas características y necesidades de los alumnos de origen inmigrante, sino también a la propia lógica de incorporación que el Estado holandés propone.

Cuando se decide implantar la ELCO en España, en el resto de los países en los que está presente ya se ha asumido que no puede tratarse como una herramienta con la que preparar a los niños para un hipotético regreso. Ya he dicho que, aproximadamente desde mediados de los años 70, la idea del retorno deja de estar asociada a la inmigración. Por ello, hoy en día un programa como este no puede encontrar su justificación en la preparación para el retorno. En la actualidad, las instituciones educativas mantienen un discurso enmarcado en la interculturalidad que aboga por reconocer y valorar en el aula las características culturales de todos los alumnos.

En estos momentos, la inmigración en España es una inmigración familiar, donde mujeres y niños están presentes desde el principio. Por último, aquí, como también en

otros países de Europa, se ha asumido ya que la teoría educativa intercultural es la idónea para gestionar la presencia de alumnos de origen inmigrante en las escuelas. Aunque la manera de llevar a cabo prácticas educativas interculturales varía de unos países a otros, lo cierto es que se trata del marco educativo con el que se intenta tratar la cuestión de la diversidad y, sobre todo, del marco que sustenta programas como la ELCO, que buscan introducir en el aula las lenguas familiares de los alumnos de origen inmigrante.

Por tanto, cuando la ELCO llega a España, los aspectos mencionados más arriba también se tienen en cuenta para adaptar sus objetivos en este país. Es decir, su intención ya no es la formación para el regreso, sino que se resaltan los objetivos interculturales que propone. El aprendizaje de la lengua árabe y de la cultura marroquí –objetivos también esenciales– se contemplan como el medio que permitirá llevar a cabo prácticas educativas con las que respetar la diferencia.

Llegados a este punto, hay que preguntarse si, efectivamente, estos objetivos interculturales se están cumpliendo con la ELCO. Lo primero que puede decirse es que, formalmente, el programa no cambia: sus características en España –como también en Francia– son exactamente las mismas que en los años 70. Es decir, ahora, con el mismo formato, se pretenden conseguir unos objetivos bien distintos. Y en este último punto es en el que los responsables del programa vienen insistiendo con más frecuencia. Sus bases señalan que introduciendo en el proyecto educativo de los centros escolares la diversidad cultural y lingüística de estos alumnos, a partir de la ELCO, se favorece el intercambio entre las culturas y se evitan los posibles problemas relacionados con el prejuicio étnico o con las actitudes de rechazo. También sus intenciones generales apuntan al propósito de facilitar el contacto de estos alumnos con sus conciudadanos marroquíes o de «contribuir a darles una formación que les permita salvaguardar su identidad [...]»(Ministère de l'Education Nationale, s/f: 3). No obstante, en ningún momento se menciona ya la preparación para el retorno.

Además, los objetivos interculturales propuestos se justifican a partir de los estudios lingüísticos llevados a cabo en los últimos años. Estos, basados a su vez en las teorías educativas constructivistas, consideran que el buen conocimiento de la primera lengua es básico para el desarrollo cognitivo del alumno: además de facilitar el aprendizaje de cualquier materia, es fundamental para el aprendizaje de lenguas nuevas. Y es apoyándose en diversos trabajos sobre bilingüismo «cuando una o las dos lenguas no funcionan al completo (...), el funcionamiento cognitivo y el rendimiento académico pueden ser negativamente afectados» (Baker, 1997: 193). En este sentido, la ELCO se instaure también como un mecanismo indispensable con el que conseguir la plena integración de aquel alumno que utiliza una lengua familiar distinta a la vehicular de la escuela.

Sin embargo, varios factores dificultan la consecución de ese ideal. En primer lugar, porque su forma de implementación, completamente extracurricular, difícilmente puede ayudar a alcanzar los objetivos propuestos. Aunque se trata de un programa abierto a todos los alumnos, y no únicamente a los marroquíes o de origen marroquí, es percibido por la comunidad educativa como extraordinario. Lo cierto es que la mayor parte de los

alumnos que asisten a estas clases son de origen marroquí; todavía son pocos los de otros orígenes que se deciden a asistir.

En segundo lugar, porque el hecho de que su evaluación no cuente en el expediente académico ayuda igualmente a reforzar su posición extracurricular. Como se muestra más adelante, muchos alumnos lo perciben como una sobrecarga sin utilidad.

En tercer lugar, porque los responsables del programa, tanto en España como en Marruecos, siguen esgrimiendo los viejos preceptos para justificar su existencia: me refiero a aquellos que aluden a la salvaguarda de las raíces y a la preparación para el posible retorno al país de los padres. Por esta razón, se dejan de lado otros temas más conectados con la justificación oficial presentada más arriba y referida a la introducción del programa con la intención de contribuir a la mejora de la integración socioeducativa de los alumnos de origen marroquí en las escuelas e institutos españoles.

Aunque casi nunca se mencionan entre los objetivos aquellos relacionados con el aprendizaje de la lengua familiar para facilitar el aprendizaje del resto de las lenguas y materias, lo cierto es que estos son conocidos y manejados por los profesores. Estas opiniones constatan que, en realidad, los objetivos de la ELCO tienen más que ver con otras cuestiones.

Además de los objetivos oficiales establecidos en las bases, y de los relacionados con el mantenimiento de la cultura marroquí y mencionados por la mayoría de los responsables, existen otros cuyo fin es apoyar académicamente al alumnado para que sea capaz de cumplir con los requisitos mínimos que la escuela le exige. En este sentido, en ocasiones el profesor de árabe actúa también como profesor de apoyo de aquellas materias escolares en las que los alumnos tienen dificultades.

4. Conclusiones

Como he intentado mostrar a lo largo de este artículo, las políticas educativas con respecto a la diversidad lingüística de los alumnos de origen extranjero están en España, así como en muchos otros países europeos, relacionadas con el tipo de política de integración de inmigrantes que los caracteriza. Del espíritu que guíe dicha política, así como de los programas derivados de la misma, dependerán completamente los mecanismos educativos disponibles para facilitar el aprendizaje de las lenguas familiares de todos los estudiantes y, por lo tanto, las características de los programas de mantenimiento lingüístico. A su vez, dicha política educativa de cara a la inmigración podrá ser deducida de las medidas disponibles en los centros escolares para facilitar el aprendizaje de todas las lenguas, no sólo de la utilizada en la escuela y de las denominadas extranjeras.

En España ha primado y sigue primando una visión monolingüe del sistema educativo que impide el desarrollo de verdaderas políticas de reconocimiento que, entre otras cuestiones, asuman la instrucción de las lenguas familiares de todos los alumnos como un derecho que debe ser facilitado por la escuela. Muy al contrario, la situación actual, con la existencia casi única de programas lingüísticos como el de la ELCO marroquí, muestra

que la formación lingüística más allá de la enseñanza de la lengua de la escuela o de las lenguas denominadas extranjeras, es completamente anecdótica. Además, cuando esta formación existe –lo he intentado demostrar analizando el caso de la lengua árabe– las razones de su existencia hay que buscarlas más allá de esos objetivos mencionados desde instituciones europeas como el Consejo de Europa, y a los que he hecho referencia más arriba.

La ELCO marroquí, tal y como viene siendo impartida hasta el momento, está completamente condicionada por una cuestión que poco tiene que ver con el reconocimiento y valorización de las diferencias lingüísticas de los alumnos de origen extranjero. Su existencia y estatuto, más que de cualquier otra cuestión, depende de la relación diplomática entre España y Marruecos. Siendo así, sus objetivos están completamente condicionados por el país gestor, Marruecos, que utiliza el programa para impedir que los niños marroquíes pierdan el vínculo con el país de origen. Por su parte, el que el gobierno español no haya asumido la organización y gestión de instrucción lingüística en las lenguas de origen de todos los alumnos, es un reflejo de una política migratoria que, hasta el momento, se ha centrado en el control de las entradas y salidas de extranjeros, pero que ha dedicado pocos esfuerzos a facilitar su integración y la de sus hijos. Este posicionamiento tiene su reflejo en la propia escuela donde en los programas educativos continúa primando, a pesar del momento, un enfoque compensatorio de las diferencias en el que la provisión de las lenguas familiares no tiene cabida sino es gestionada y pagada por los propios gobiernos de origen.

Referencias bibliográficas

- BEACCO, Jean-Claude; BYRAM, Michael: *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg, Language Policy Division / Council of Europe. 2003.
- BROEDER, Peter y MIJARES, Laura: *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria*. Madrid, CIDE / Comunidad de Madrid. 2003.
- COMISIÓN EUROPEA: *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. 1995.
- DEPREZ, Christine. *Les enfants bilingues: langues et familles*. Paris, CREDIF, Didier. 1994.
- FELÍU, Laura; LORENZO, Manuel y SALOMÓN, Mónica: «La actuación española en la crisis entre España y Marruecos (2001-2003)». *Ágora-Revista de Ciencias Sociales*, núm. 8, pp. 39-62. 2003.
- LÜDI, Georges; PY, Bernard: *Être bilingue*. Berna, Peter Lang. 2002.
- MIJARES, Laura: *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*. Tesis Doctoral presentada en el Departamento de Estudios Árabes e Islámicos de la Universidad Autónoma de Madrid. 2004.

- MINISTÈRE D'EDUCATION NATIONAL : *Ensemble pédagogique pour l'enseignement de la langue et de la culture marocaine aux enfants marocains résidant à l'étranger. Objectifs et orientations pédagogiques*. Rabat, Editions Elmaarif. 1993.
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES: «Programa de aplicación del acuerdo cultural hispano-marroquí para los años 1993 y 1994. Rabat, 26 y 27 de noviembre de 1992», en *Programas de Cooperación Cultural; Educativa y Científico-Técnica*. Madrid, Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica, pp. 63-75. 1992.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Proposition de fonctionnement du programme experimental de cooperation hispano-marocaine*. Ávila, Actas de la segunda reunión del grupo mixto de expertos hispano-marroquí. Multicopiado. 1994.