

TALLER DE ESTUDIOS INTERNACIONALES MEDITERRÁNEOS: *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, Colección Encuentros, Serie TEIM, 1, Madrid, 1999, 397 pp.

Esta primer obra de la colección Encuentros del TEIM, recoge las ponencias de las Jornadas «Lengua y Cultura de origen: niños marroquíes en la Escuela Española», realizadas en la Escuela de Traductores de Toledo los días 12 y 13 de diciembre de 1997.

El encuentro reunió a diversos expertos y agentes sociales implicados directamente en el tema de la enseñanza de la lengua y cultura de origen.

1. *Estructura de la obra*

La obra se estructura en cuatro partes. La primera parte reúne los artículos de Ah-

med Zouggari sobre *Cultura de origen y cultura escolar en Marruecos*; de Bernabé López sobre *Niños marroquíes en la escuela española* y de Ángeles Yetano sobre *Nacimientos de niños marroquíes en la zona consular de Barcelona*, analizando variables educativas en origen y demográficas en el país de destino, enmarcando así el papel de la ELCO como instrumento potencial de mantenimiento de la identidad y cultura de origen en los países de destino.

La segunda parte de la obra aborda los programas de la Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen (ELCO) en distintos países europeos con los artículos de Françoise Lorcier sobre *la ELCO en Francia*; de Ulrich Mehlem sobre *El aprendizaje del árabe/lengua materna en Alemania*; de André Adriaans sobre *La ELCO en la Comunidad Francesa de Bélgica*; de Judith Richters sobre *La ELCO en Holanda*; de Juan Carlos Flores e Isabel Montero sobre *El Programa de*

lengua árabe y cultura marroquí en territorio MEC. Completan esta parte tres artículos más, el Jan Jaap de Ruiter sobre *Árabe estándar y árabe dialectal en la enseñanza de la lengua y cultura de origen marroquí en Europa*, el de Mohand Tilmatine sobre *La importancia de la lengua y cultura de origen en la integración de las comunidades bereberes en Europa* y el de Herman Obdeijn sobre *La Enseñanza de la lengua árabe en los países europeos: una invitación al diálogo*.

La tercera parte se centra en la enseñanza de la ELCO en España. Esta sección reúne seis experiencias, la del colegio Antonio Moreno Rosales de Madrid, del colegio público Santiago Apóstol de Villanueva de la Cañada, de Mostafa Radi como profesor de Lengua Árabe y cultura Marroquí, del programa de enseñanza de Lengua y Cultura árabe en centros escolares públicos de ATIME y las distintas experiencias recogidas por Málaga Acoge en el desarrollo de su programa de enseñanza de la lengua árabe a los hijos de inmigrantes. Se completa esta sección con la presentación del programa y algunos resultados sobre la enseñanza de la lengua árabe y la cultura marroquí por Mohamed Nechda,

inspector de Enseñanza Marroquí.

La cuarta parte analiza la importancia de la lengua y cultura de origen en la integración de los inmigrantes. Se presentan aquí los trabajos sobre *De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español* de Javier García Castaño, Antolín Granados y María García; sobre *A la sombra del origen: lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO* de Adela Franzé; *Lengua y cultura de origen, ¿pero de quién?*, de Pepi Soto; *Lengua y cultura de origen: mito y realidad*, de Xavier Besalú; *Lengua y cultura de origen, ¿freno o motor de la integración?*, del Colectivo Ioé, cerrándose con *A modo de conclusión* de Laura Mijares.

La obra incluye un anexo de documentos oficiales, material de apoyo y literatura de autores árabes.

Primera Parte.— Cuestiones de base: cultura escolar y cultura de origen; población actual y potencial para los programas ELCO

El primer planteamiento con el que nos encontramos nos remite a la distancia entre la cultura escolar y la cultura de origen, problema indisolu-

blemente ligado a la propia concepción del sistema educativo independientemente de que hablemos de alumnos inmigrantes o de alumnos autóctonos. Esta es la base teórica del artículo de Ahmed Zouggari quien, apoyado en el inmejorable análisis realizado por P. Bourdieu y J. C. Passeron¹, sobre la selección que el sistema educativo realiza de una cultura escolar, asegurando así la reproducción social, nos presenta la distancia entre cultura escolar y cultura de origen en el caso de las escuelas rurales en Marruecos. Partimos entonces de una situación educativa que condicionaría de entrada a los programas de la ELCO en los países de destino.

Bernabé López nos hace poner un pie en tierra española: 14.000 niños de padres marroquíes nacerán en España entre 1996 y el 2000 y llegarán al sistema educativo en el 2005 lo que supone una «verdadera revolución cultural» y unas demandas tanto hacia el cuerpo docente como hacia la sociedad en general.

Ángeles Yetano nos da ya el número de nacimientos en la zona consular de Barcelona, desde 1973 a 1996². Un total de 4.463 niños que en el período comprendido entre 1991 y 1996 supone el 46,2 por 100 de todos estos nacimientos y como aporte de otro dato fundamental se señala que la comunidad catalana reúne más del 83 por 100 de todos estos nacimientos.

Segunda parte.—La ELCO: características del programa ELCO en los distintos países; análisis, condicionantes y resultados

El caso de la ELCO en Francia lo expone Françoise Lorcerie. Realiza un detallado análisis de los resultados de este programa, que nunca ha estado bien integrado ni admitido en el sistema educativo francés. Atribuye esta situación a circunstancias que conciernen al país de origen, al país de acogida y a la propia población que se beneficia de la ELCO. De los países de origen, Túnez, Argelia y Marruecos, se señala ante todo el pro-

¹ Las formulaciones principales de la pedagogía y sociología crítica se encuentran en la obra de Bourdieu, P., y Passeron, J. C., *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1977.

² La zona consular del Consulado de Marruecos comprende a las siguientes comunidades autónomas: Cataluña, Baleares, Aragón, La Rioja, País Vasco, Navarra y Valencia.

blema financiero que se traduce en el escaso número de profesores de lengua árabe, seguidamente por la formación pedagógica de éstos y finalizando por la dudosa calidad de los materiales pedagógicos.

Del país de acogida y de su sistema educativo señala la poca y mal organizada acogida a estos profesores, la casi desaparición de cursos de entrenamiento de los años setenta y ochenta, y la escasa o nula integración de estos profesores en los equipos educativos que imposibilita estructurar una dimensión intercultural de este aprendizaje.

Finalmente con respecto a la población, se señala que el porcentaje que participa es mínimo, apenas un 1 por 1.000 de los alumnos. La alta expectativa de los padres hacia el sistema educativo francés, la voluntad de movilidad social y de permanencia en el país, son algunas de las causas que llevan al desinterés de los padres a que sus hijos aprendan o mantengan la lengua árabe especialmente si esto puede dificultar o retrasar su inserción en la escuela y condicionar su inserción social.

La ponencia de Ulrich Mehlem destaca por la profundidad con que encara la cuestión, partiendo de unas preguntas iniciales que van

mucho más allá de un análisis sobre un programa concreto, abarcando todas las cuestiones relacionadas con la complejidad del hecho migratorio. El aprendizaje de la lengua de origen se presenta así en el centro de las políticas sociales y educativas, en el propio proyecto migratorio, en los procesos de mantenimiento y reconstrucción de identidades y dentro de las alternativas integración-asimilación.

Al ser la enseñanza competencia de los estados federales, el autor presenta exhaustivamente los tres modelos de enseñanza de la lengua árabe que se desarrollan en Alemania.

Pero lo realmente interesante de esta ponencia es el análisis que realiza sobre la lengua árabe y su disglotia. Nos resulta imposible por razones de espacio y por dar también lugar a comentar todas las ponencias, presentar este estudio ampliamente documentado sobre las profundas diferencias entre la comunicación y transmisión oral y la escrita del árabe y sus dialectos, pero, sin duda alguna, esto constituye la base de la eterna pregunta ¿qué lengua materna, qué lengua de origen mantener?

Otra cuestión muy importante de cara no sólo a la EL-

CO sino abarcando los objetivos y métodos de la pedagogía intercultural es cómo romper con el aprendizaje memorístico que caracteriza a las escuelas coránicas y, en menor grado, a las estatales en Marruecos.

Como intento de afrontar todas estas dificultades se presenta un material escolar para el árabe realizado y puesto en práctica en las escuelas de los estados de Renania-Westfalia y Hesse. Los resultados no son favorables y ante éstos, algunos investigadores y entre ellos se señala a un sociólogo marroquí (Ait Lakhyari, 1995) concluyen que la enseñanza de lengua árabe sólo es posible en casos raros y excepcionales pero que no es indispensable saber y/o mantener la lengua para conservar valores, tradiciones y comportamientos culturales.

La situación de la ELCO en la comunidad francesa de Bélgica, presentada por André Adriaans no presenta grandes variantes con relación a la situación francesa.

Judith Ritchers presenta la ELO (Educación en la Lengua de origen) en Holanda, el modelo actual y el futuro. Encontramos diferencias con los modelos expuestos anteriormente. En primer lugar existe un sólido antecedente con la

enseñanza del español como lengua materna. Además en el caso de la lengua árabe el programa depende del Ministerio de Educación holandés que recluta a los profesores nativos, con una jornada de cuarenta horas y con el mismo régimen jurídico que los profesores holandeses. Otro dato interesante que marca la diferencia con el resto de los países donde continuamente se pierde alumnado es que el alumnado marroquí de este programa constituye el 70 por 100 del total de niños escolarizados.

En cuanto a la ponencia española ésta nos remite a un programa muy elaborado, muy consensuado a nivel de las administraciones educativas, cargado de reuniones, acuerdos, preacuerdos, etc., pero sin permitirnos acceder al desarrollo concreto de éste y menos aún a su evaluación. Contrasta con las ponencias anteriores que demuestran que ha habido evaluaciones serias y que éstas se exponen aunque los resultados sean poco satisfactorios. ¿Qué ocurre en el caso español? Probablemente nos encontremos aquí con una constante que se da en muchos ámbitos institucionales: no se evalúa o al menos éstas no se hacen públicas con lo cual no se sabe qué

ocurre y por qué ocurre. Y, por tanto, no se pueden reforzar los procesos y resultados si son buenos o cambiarse si son malos.

Jan Jaap de Ruiten enfoca en su ponencia el nudo del dilema ¿qué lengua enseñar a los colectivos marroquíes escolarizados en Europa? ¿Árabe estándar como lengua de la escritura y la lectura? ¿Árabe dialectal como lengua materna? ¿Variantes beréberes? Para resolver en parte esta pregunta realiza una profunda investigación lingüística estudiando las analogías y el tronco común al menos entre el árabe estándar y el dialectal. En su trabajo considera también el hecho de que independientemente del uso del árabe dialectal y el beréber por parte de las comunidades marroquíes en Europa, éstas valoran el aprendizaje del árabe estándar.

Otra es la posición de Mojand Tilmatine quien considera que la ELCO debe enseñar la verdadera lengua materna, el beréber, y no el árabe clásico en su variante estándar que se constituye para las comunidades berberófonas en una lengua extranjera, dificultándose aún más su proceso de escolarización, separando a la escuela de las familias y obstaculizando sus procesos de

construcción identitaria desde la lengua materna.

El último artículo de esta sección constituye tanto una síntesis de los distintos sistemas de ELCO en Europa como una invitación al diálogo. Herman Obdeijn presenta a una red euro-marroquí surgida del coloquio de Leiden que reunió a un grupo de expertos de diferentes países europeos para intercambiar experiencias y estudiar problemas comunes.

Tercera parte.—La ELCO en España: análisis concretos

La situación de la enseñanza de la ELCO en España, presentada de manera muy general en el artículo de la sección anterior, se concreta algo más en este apartado. Dos son experiencias de centros educativos concretos. ¿Qué destacamos de ellas? Que hay una declaración de educación multicultural, que ésta se plantea como objetivo en el proyecto educativo de centro, que existen programas de acogida a los alumnos marroquíes y a sus familias —en el caso del colegio público Antonio Moreno Rosales—, que se manifiesta respeto y aceptación a otras culturas y que los profesores pese a las dificultades intentan ir avanzando como pue-

den. Es de destacar que el colegio Santiago Apóstol sí realiza una evaluación del programa ELCO, con resultados similares a los ya expuestos en el caso francés.

Los cuatro artículos siguientes constituyen un análisis más global del programa desarrollado en varios centros.

Mohamed Nechda, inspector de enseñanza marroquí presenta los objetivos de LACM (Lengua árabe y cultura marroquí), los resultados ¡positivos! y número de centros, número de profesores y distribución territorial. Nada más. Probablemente porque cuanto más alejado se halla el ponente del proceso concreto de aprendizaje menos pueda o quiera decir. Sí dice algo más el profesor Mostafa Radi: critica el horario reservado a esta enseñanza, la escasez de tiempo, el material inadecuado, los soportes audiovisuales insuficientes, el poco contacto entre profesores de lengua y profesores del centro, y un largo etcétera. Finaliza con propuestas obvias pero que tienen que ser hechas. Mounein Azagrar de ATIME presenta en tono positivo la participación de educadores de esta asociación en una serie de actividades interculturales y de apoyo a alumnos marroquíes,

en centros escolares de Madrid. Finalmente Juan Pablo Arias de Málaga Acoge, con el sugestivo título de Profesores al borde de un ataque de nervios, expone las dificultades en la implementación de la enseñanza de la lengua y cultura árabe. Estas son las mismas que se han señalado a lo largo de toda la obra.

Llegados a este punto porque las secciones dos y tres constituyen una unidad temática, podemos hacernos una idea de las posibilidades y dificultades del programa ELCO. Es evidente que hay problemas intrínsecos y de difícil solución porque ¿cómo articular la cuestión de la lengua materna con el beneficio potencial de acceder al árabe estándar y al mismo tiempo cómo evitar que este aprendizaje no desarraigue a las comunidades marroquíes de su lengua, cultura e identidad propia? Pero hay otros problemas que sí podrían abordarse. Nos referimos a potenciar más el programa ELCO, asignarle más fondos o fondos complementarios si son financiados por el país de origen, integrar la enseñanza dentro de la actividad escolar, evaluarla y facilitar —como objetivo de la educación intercultural— que sea una actividad en la que

participen todos los interesados sean o no marroquíes.

*Cuarta parte.—La ELCO
y la integración
de los inmigrantes*

Todos los artículos de esta parte proponen un modelo educativo intercultural y analizan el papel que debería tener la enseñanza de la lengua y cultura de origen en la escuela. Esta cuestión se trata desde distintos ángulos.

García Castaño (*et al.*), luego de hacer un amplio y profundo recorrido por la producción tanto teórica como de prácticas educativas concretas (cuya lectura pausada recomendamos si se quiere conocer el estado actual de la educación intercultural en España), aborda el tema de la enseñanza de la lengua y cultura de origen, planteándose las preguntas que han emergido en casi todas las ponencias: de qué lengua, de qué cultura, de qué origen... pero articuladas en un marco teórico interpretativo que desembocará en un sugestivo epígrafe denominado *Cultura, maldita cultura*, tomándolo de un artículo publicado por Manuel Delgado para el diario *El País* en su edición para Cataluña —sin fechar.

Entramos en el meollo de la cuestión expresada por éstos cómo «la propia construcción de los discursos interculturales ha tomado como sustento un proceso de esencialización de la cultura»³. Las prácticas educativas interculturales y los discursos que las sustentan, tienden a cosificar a las culturas olvidando que son instrumentos para la interacción social. Insistir en la diferencia cultural y considerarla, como ocurre con determinadas culturas, como déficit, es dar por hecho que no son aptas para desenvolverse en nuestra sociedad y —lo que es peor— suponer que los individuos que a ella pertenecen no desarrollarán estrategias adaptativas para este nuevo contexto. Mucho más nos dicen los autores: enfatizar la diferencia cultural es arriesgarse a convertirla en desigualdades.

Probablemente sea este el discurso oculto que funciona en muchos ámbitos educativos, estructurando programas como el de atención a la diversidad que en muchos casos se convierte en un simple programa de compensación educativa. Y en relación con los programas de lengua y cultura de origen, éstos pueden con-

³ Pp. 264.

vertirse —como ya se ha analizado en otros artículos de esta obra— en una asignación forzosa a una lengua y a una supuesta cultura de origen cuando muchos inmigrantes estén ya desarrollando estrategias adaptativas que les indiquen mantener su lengua y cultura, a su manera y en el espacio que ellos elijan. Como ya se dejó de ver en otros artículos muchos inmigrantes rechazan participar en estos programas y, por otra parte, ¿quién les ha preguntado a ellos lo que quieren?

Las conclusiones constituyen una serie de principios sobre los que debería apoyarse una educación multicultural definida «como el proceso por el que una persona desarrolla competencias en múltiples sistemas de esquemas de percepción, pensamiento y acción, es decir, en múltiples culturas»⁴. Con esta definición desde la que los autores formulan sus principios, nos salimos totalmente de la educación multicultural asociada sólo con la escuela, asociada sólo con la atención a los culturalmente diferentes, abriéndonos a una educación multicultural para todos.

Adela Franzé nos ofrece un profundo análisis sobre el ori-

gen —migración de retorno— del programa ELCO, su necesaria transformación —migración de asentamiento—, y su importancia actual como respuesta a las cuestiones que articulan las preocupaciones de la escuela con respecto a los alumnos inmigrantes: la lengua, la motivación, el desarrollo personal y la autoestima y finalmente la relación escuela-familia. Según diversos estudios la enseñanza en lengua materna (L1) jugaría un papel positivo en la educación de los niños, y avanzando más, establecen que el adquirir competencia en una segunda lengua (L2) estaría condicionado por la competencia en la primera.

A la hora de establecer cuál es la lengua que se debe enseñar/mantener en la ELCO, la autora reconoce un debate aún abierto porque es tan evidente que la lengua materna es el árabe dialectal y su variante el beréber, como que el árabe estándar es la lengua de cultura, apreciada y solicitada por las familias.

Más allá de cuál lengua enseñar reconoce las dificultades de implementación de la ELCO, ampliamente abordadas en otros artículos.

Sí analiza aquellas conclusiones que indican que los escolares marroquíes niegan su

⁴ Pp. 269.

lengua y su cultura. A partir de las preguntas, sobre qué base se realizan esas afirmaciones y a qué orígenes y a qué cultura refieren, la autora realiza un análisis teórico y apoyado en sus investigaciones, sobre una concepción restrictiva y homogeneizante de la cultura que subyace en las demandas escolares y con la que no se identifican los alumnos marroquíes porque no coincide con sus experiencias y realidad vivida.

El artículo de Pepi Soto vuelve sobre las mismas cuestiones esta vez desde la antropología aplicada a la educación, aportando un marco conceptual sobre la cultura. Enfatiza sobre todo lo que la cultura tiene de abierta, flexible, cambiante, de interacción social, dinámica, de discrepancia, de conflicto.

En conexión con esto realiza una serie de consideraciones para la escuela y formula, con acierto, que independientemente de la inclusión de contenidos curriculares alusivos a otras culturas, o del bilingüismo, lo que verdaderamente importa son las actitudes y comportamientos que el centro escolar, sus profesores y profesoras, tienen para los alumnos de otras culturas. Volvemos aquí a una cuestión educativa crucial haya o no

población inmigrante en el centro educativo. Nos referimos a las prácticas de interacción entre profesor y alumnos y entre pares, al aula como un espacio de socialización, de participación conjunta y cooperativa en el aprendizaje.

Xavier Besalú plantea la enseñanza de la lengua y cultura de origen en la educación básica como una cuestión que cae de lleno en el campo del currículum. Aunque parezca una obviedad, no está mal recordar siempre, en especial ante tanto cambio curricular presentado como la panacea de la educación multicultural, que el currículum más allá de sus objetivos y contenidos es tanto origen como resultado de las condiciones contextuales en que se inscriben los procesos de enseñanza-aprendizaje. ¿Qué tipo de currículum nos propone? Aquel que presente oferta cultural válida para todos. Ah!, volvemos al eterno problema del sistema educativo donde una de sus caras selecciona, expulsa, margina, estratifica, aunque hablemos de una enseñanza básica, obligatoria y gratuita.

El colectivo Ioé nos plantea dos cuestiones: si la presencia de alumnos inmigrantes ha producido cambios en el sistema educativo y cómo ha afectado al currículum escolar y si

la enseñanza de la lengua y cultura de origen constituye un freno o motor de la integración.

Primera cuestión: independientemente del escaso número de alumnos inmigrantes en la escuela sí se ha planteado un cambio en el sistema educativo, aunque no todos los integrantes de la comunidad educativa hayan tomado la misma posición ante el mismo hecho. Sus investigaciones indican que la presencia de estos nuevos alumnos ha actuado como desvelador de posiciones que hasta el momento no habían tenido ocasión de manifestarse.

Se detectan las posiciones de *rechazo a los diferentes, ignorar a los diferentes, educar a los diferentes y educación anti-racista*. El alumno percibido como problema, como peligro, y las prácticas de dificultar la matrícula, de no relacionarse con estos niños, son algunos de los indicadores de la primera posición. Un único currículum, un único tipo de alumno y las consecuencias de ignorar necesidades especiales, peculiaridades, indican la segunda posición. Atención especial para adaptarse a la mayoría desde la enseñanza compensatoria, son las pautas de la tercera posición. Un paso más con la adaptación cu-

ricular, la incorporación de otras perspectivas socioculturales y podríamos comenzar a hablar de educación intercultural. La quinta posición puesta en práctica ya en el sistema educativo británico no es una práctica encontrada en el sistema educativo español pero se presenta como la posición deseable hacia la que debería avanzar la educación intercultural.

Segunda cuestión: se intenta conectar el principio básico de la teoría del aprendizaje, la primera enseñanza en lengua materna, con el hecho migratorio: qué lengua, qué cultura. Cuestión difícil de resolver especialmente si se decide sólo desde la autoridad gubernativa y no se incorpora la palabra de los padres.

Se concluye con el interrogante inicial, ¿freno o motor de integración? Los autores señalan con acierto no que no haya respuestas sino que éstas son necesariamente múltiples y variadas, por tanto, serán las decisiones de quienes correspondan. Si la lengua es de prestigio será motivo de buena inserción, si no lo es lo será de segregación y de exclusión. Y sitúan esta respuesta en un contexto social concreto contemplando la relación entre escuela y sociedad: poco puede hacer la escuela si la so-

ciudad segregada, pero menos que poco puede hacer si no apuesta por una línea intercultural y antirracista.

A modo de conclusión, recomiendo la lectura pausada de esta obra porque ofrece para todos los interesados en la cuestión migratoria un campo muy amplio de reflexión que va mucho más allá del interés por el programa ELCO. Este queda, con su importancia y su entidad propia, en el centro de todas y digo todas, las variables que se entrecruzan en el hecho migratorio. Se nos remite aquí a temas de escolarización y, por tanto, de rendimiento escolar, de interacción en la escuela y también de «estigmatización», de formación de profesores, esta vez de formación para acoger e integrar a otros profesores, los de la ELCO; en definitiva de las posibilidades y límites de una pedagogía intercultural. Pero también avistamos cuestiones teóricas sobre procesos de integración, discusiones sobre modos institucionalizados de mantener cultura e identidad de origen sin que éstos lleguen a ser esencialistas constituyendo un freno para la integración. Aparece aquí en la obra, menos de lo que uno querría, la voz propia —recogida sólo en pocas investigaciones— de los directamente implicados en

la ELCO, padres y alumnos, sus expectativas sociales y las educativas hacia sus hijos, enfrentadas o integradas a los programas de lengua y cultura de origen. Finalmente hay una pregunta obligada con las lenguas afroasiáticas que siempre nos formulamos y que se formulan casi todos los ponentes ¿qué lengua, qué cultura? Quizá, la cuestión central a resolver no sea tanto esta pregunta sino el lugar que las sociedades europeas le dan a la lengua y cultura de origen y cómo es percibido ese lugar por las comunidades migrantes.

Sólo queda felicitar al grupo interdisciplinar que constituye ese taller abierto que es el TEIM por el inicio de esta colección.

María Rosa BLANCO PUGA

CARRASCO CARPIO, Concha:
Trabajador inmigrante. Bajo qué condiciones, Comisión Episcopal de Migraciones, Madrid, 1998, 122 pp.

En los últimos cinco años han ido aflorando una serie de estudios sobre el mercado de trabajo y la inmigración. En general, detrás de ellos ha es-