

Adaptación académica como problema socio pedagógico de la migración

Antonio Díaz Romero

Elena Anatolievna Zhizhko



La estancia de los migrantes, cuando se vuelve permanente, crea necesidades y genera retos en los países receptores, verbigracia, el problema de adaptarlos a las leyes, políticas educativas, y eventos especiales de su nuevo entorno. Asimismo, las segundas generaciones de los inmigrantes generan unas condiciones particulares en el proceso de su integración a la sociedad del país de acogida, que son de interés para esta investigación.

La población inmigrante, en general, presenta una gran disposición para integrarse a la nueva sociedad desde todos los puntos de vista y, en particular, el lingüístico; no obstante, su grado de integración depende en gran medida del tiempo de residencia en el país de acogida, de los lazos mantenidos con el país de origen, de los recursos y dispositivos para la integración con las que cuenta la sociedad a

la que llega el migrante, del sistema público de bienestar social del que dispone el Gobierno. Esto es, la integración es un proceso bilateral que depende tanto de la sociedad receptora como de los propios inmigrantes.

El problema de la adaptación de los sistemas educativos (especialmente, de los países altamente desarrollados que experimentan un flujo considerable de inmigración extranjera, como los Estados Unidos, Canadá o la Unión Europea), a las necesidades del alumnado inmigrante, preocupa a los científicos, políticos y a la sociedad en general. El informe realizado por M. Laciak para el European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC) que lleva como título *Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union* (2004), evidencia las prácticas discriminatorias hacia los migrantes existentes en los sistemas educativos de los países de la Unión Europea. El documento concluye que la escuela está fallando en ofrecer la educación adecuada a los menores inmigrantes e hijos de inmigrantes en varios aspectos, tales como:

- Los menores inmigrantes son escolarizados en la lengua del país de acogida y no en su lengua materna, lo cual puede llevar a que sean ubicados en niveles inferiores al que les corresponde, perturbando su normal desarrollo.
- Los alumnos inmigrantes se concentran en escuelas de barrios desfavorecidos y con mala reputación.
- Se observa mayor fracaso escolar entre los estudiantes inmigrantes que entre los alumnos nativos.
- Los estudiantes inmigrantes experimentan mayor discriminación porque tienen mayores dificultades para adquirir las destrezas culturales que demanda la escuela; tienen peores resultados escolares y las diferencias aumentan con la edad; tienen peores expectativas de cara a la elección de un empleo.

- Los inmigrantes acuden en menor proporción que los alumnos nativos a las carreras de educación superior y hay una tendencia de admitirlos en los centros profesionales y técnicos en mayor proporción que en las escuelas superiores y universidades de prestigio (Luciak, 2004).

Según el *Informe EUMC*, a pesar de la existencia de programas de apoyo y algunas iniciativas positivas, las desigualdades siguen persistiendo en gran medida. Uno de los factores que agrandan estos problemas y aumentan las tensiones en la sociedad, es la existencia de los sistemas educativos, en los cuales no se cultiva la lengua de origen o del hogar de los alumnos inmigrantes; donde ellos no consiguen logros en el acceso a la lengua de la escuela y su aprovechamiento escolar es significativamente más bajo que el de los nativos. Por otra parte, las actitudes de rechazo hacia los inmigrantes en los países de la Unión Europea, adquieren una dimensión importante por la legislación cada vez más restrictiva en materia de inmigración. Ante este preocupante panorama, la preparación de la planta docente es todavía deficiente y con pocas expectativas, en un sistema educativo que se mueve entre la asimilación y la marginación (Luciak, 2004).

A pesar de que el alumnado inmigrante se muestre motivado y tenga actitudes positivas hacia la escuela, los datos relativos al Informe PISA de 2006, que analiza la situación de 30 países de la OCDE, indican que los alumnos inmigrantes consiguen resultados más bajos que sus compañeros nativos en materias claves de la escuela, tales como las matemáticas, lectura y ciencias. Las diferencias son más pronunciadas en países como Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Alemania, Holanda y Suiza. Hay menor diferencia en otros países como Australia, Canadá, Nueva Zelanda y Macao-China (Stanat, Christensen, 2006).

Sin duda, el aprovechamiento escolar depende del nivel socioeconómico y de la lengua que se habla en la familia del alumno inmigrante, así como de la estrategia educativa y de integración de cada país. Por otro lado, tiene que ver la existencia

de los programas de apoyo lingüístico para los inmigrantes. Es preciso distinguir las tres categorías de estudiantes que observa el *Informe*:

- *Nativos*: niños y niñas nacidos en el país donde estudian, con uno de los padres, al menos, nacido en ese país.
- *Primera generación o no nativos*: niños nacidos en otro país, hijos de padres que también han nacido en otro país, distinto a aquel donde estudian.
- *Segunda generación*: niños y niñas nacidos en el país donde estudian, pero con padres nacidos en otro país distinto.

En general, los nativos muestran el aprovechamiento más alto en todas las áreas examinadas: las matemáticas, la lectura y las ciencias. Para el conjunto de los 30 países analizados por la OCDE, en matemáticas, las diferencias son de 25 puntos a favor de los estudiantes nativos, por encima de los alumnos de segunda generación (alumnos nacidos en el país donde estudian, pero de padres extranjeros). La diferencia es mayor (38 puntos) si se comparan los nativos con alumnos de primera generación (nacidos en otro país). Estas diferencias varían considerablemente de un país a otro. Las mayores desigualdades se presentan en Bélgica (112 puntos de ventaja para los nativos).

En la lectura, las diferencias son también muy altas. Los nativos consiguen 22 puntos más que los alumnos de segunda generación, y 45 puntos más que los alumnos no nativos. Asimismo, las diferencias entre países son notables: por ejemplo, en Bélgica, los nativos obtienen 101 puntos de ventaja, al mismo tiempo que en Australia solamente es de 1 punto la ventaja en la lectura.

En las ciencias, las diferencias entre los nativos e inmigrantes son también significativas: los alumnos nativos consiguen 34 puntos más que los alumnos inmigrantes de segunda generación y 49 puntos más que los alumnos inmigrantes de la primera generación nacidos en otro país.

Si bien los peores resultados obtenidos por los alumnos de la primera generación (nacidos en otro país con padres de otro país), pueden parecer previsibles teniendo en cuenta que han sido matriculados en otro sistema educativo (o, incluso, no han recibido educación formal regular), las calificaciones de los alumnos de segunda generación son sorprendentes.

Estos estudiantes han recibido su educación en el mismo medio que los alumnos nativos, y deberían beneficiarse del mismo sistema y los mismos modelos educativos como lo hacen los autóctonos. Sin embargo, las diferencias entre nativos y estudiantes de segunda generación, siguen siendo muy grandes.

El estudio realizado por la OCDE con los alumnos de 15 años, muestra las grandes desigualdades en los aspectos básicos del curriculum y la gran desventaja en la que se encuentra el alumnado de origen inmigrante. Se hace evidente la necesidad de diseñar las medidas de refuerzo y de apoyo para los estudiantes inmigrantes, a fin de lograr una mayor equidad en la educación. Otro de los aspectos que considera la OCDE para la enseñanza adecuada de los migrantes, es la formación del profesorado. Sin buenos profesores, buenos programas y buenos materiales es difícil llevar a buen puerto el trabajo en la escuela.

Un estudio sobre la opinión de los profesores que trabajan con el alumnado inmigrante de Bilbao y San Sebastian, España, respecto a cuáles conocimientos, qué destrezas y actitudes y qué nivel de consciencia debe poseer un maestro que atiende a los niños migrantes, mostró lo siguiente:

- Los profesores y profesoras encuestados afirman tener buen nivel de consciencia y actitudes respecto a las tareas que exige la educación con alumnado inmigrante.
- Los maestros afirman que no tienen suficiente conocimiento respecto a las necesidades que les plantean los niños inmigrantes, especialmente en lo relativo a la cultura de origen, información del país, conocimiento básico de la lengua, etc.

- Los docentes se encuentran en situación de precariedad a la hora de dominar las habilidades, para adaptar los materiales, diseñar las nuevas experiencias integradoras, mejorar el rendimiento del alumnado inmigrante o establecer buenos contactos con las familias.
- El balance relativo a la formación, las expectativas y la satisfacción que sienten respecto al trabajo con inmigrantes se encuentra en los niveles más bajos de las escalas aplicadas.
- En el lado más favorable, conocen la existencia de recursos y dispositivos para enfrentarse a la educación intercultural y los valoran positivamente, aunque sean considerados como insuficientes.
- En el plano negativo, manifiestan disponer de poco tiempo, recursos, formación y apoyos insuficientes para enfrentarse a su tarea. Como resultado de esto, aparece la sensación de abandono, desprotección y no saber cómo encarar la educación con inmigrantes, especialmente con los que se incorporan en la enseñanza primaria (Etxeberria, 2009).

De este modo, las carencias en la formación del profesorado para las nuevas tareas que exigen la presencia de niños y niñas extranjeros en las aulas, es otro problema con el que se encuentra la buena marcha de la integración del alumnado inmigrante en la escuela. Si los profesores no están adecuadamente preparados, motivados y con los recursos necesarios para llevar a cabo su tarea, es comprensible que los resultados no sean del todo positivos.

De tal manera, la problemática de la adaptación académica e integración cultural de los migrantes, se complica por las condiciones de enseñanza que ofrecen los sistemas educativos inaptos para atender a los representantes de otras culturas residentes en el país. Por esta razón, los jóvenes “navegan” entre la asimilación de la lengua y cultura del país de acogida, la exitosa adaptación e integración académica y la marginación. Lamentablemente, las estadísticas constan que por ahora, la mayoría toma el rumbo hacia la marginación.

Parece fuera de toda duda que la influencia de la competencia en la lengua de la escuela, es un factor determinante en los resultados escolares. A este respecto, en el caso de las lenguas del país de acogida, su importancia reside en que suponen un instrumento clave en la integración (Parlamento Europeo, 1998).

Los déficits lingüísticos tienen una influencia determinante en momentos cruciales, como el inicio en la enseñanza secundaria o el paso de la educación básica a la enseñanza profesional. Para J. Cummins (2001), la pregunta fundamental que cabe hacerse al respecto de este punto, es la siguiente: ¿Cuánto tiempo es necesario para que el alumno inmigrante consiga un nivel similar al alumnado nativo en la lengua de la escuela? Cuando el alumno inmigrante se escolariza como el resto de los nativos, no parece que existan dificultades especiales en la adquisición de la lengua vehicular de la escuela, pero cuando el alumno inmigrante acude durante dos o tres años a la educación formal, las dificultades se acrecientan proporcionalmente.

J. Cummins destaca varios estudios en los que se constata que alguien que no sea hablante del inglés, requiere aproximadamente 5 años para alcanzar la fluidez en esa lengua, es decir, quien empieza en primero de primaria no llegaría a hablar inglés con fluidez hasta finales de quinto grado, más o menos. El problema parece residir, siguiendo a J. Cummins, en que los estudiantes inmigrantes puedan adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante, hacen falta cinco años (y a menudo mucho más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos (Cummins, 2001, p. 42).

Para J. Cummins, la resolución de este problema radica en la búsqueda de intervenciones que mantengan el progreso académico a largo plazo de los estudiantes inmigrantes, en lugar de esperar alguna solución “de arreglo rápido” a corto plazo. La idea de que tras varios años de aprendizaje, el nivel de fluidez en la lengua sea equiparable entre nativos e inmigrantes, tiene sus dificultades, puesto que los nativos no se quedan quietos a esperar que les alcancen quienes están aprendiendo inglés. De este modo, quienes están aprendiendo inglés tienen

que dar alcance a un objetivo móvil, por lo que no es de extrañar que esta formidable tarea raramente se consiga en unos pocos años (Cummins, 2001, p. 45).

En el caso de España, por ejemplo, en relación a los factores que dificultan la integración/normalización del alumnado inmigrante en los centros educativos, se destaca que los alumnos no se integran en el ritmo académico del centro por desconocimiento del idioma (CEAPA, 2004).

Los estudiantes inmigrantes, al no entender el idioma, tienden a aislarse. En muchos casos no manifiestan su situación de desconcierto para no molestar o no sentirse ridículos por sus dificultades con el idioma. El dilema en el que se debaten los defensores de cada una de estas estrategias de aprendizaje de la lengua de acogida, estriba en identificar cuál es la mejor manera de integrar al alumnado inmigrante. Se proponen dos soluciones: en el aula ordinaria, aprendiendo los contenidos y la lengua al mismo tiempo, o en aulas específicas, abiertas o cerradas, en las que se da prioridad al aprendizaje del idioma dominante para luego incorporarse al aula ordinaria.

Otro problema radica en que los alumnos que tienen más dificultades en su adaptación académica, normalmente proceden de las familias de los inmigrantes con un nivel socioeconómico bajo y se concentran en los centros públicos (mantenidos por el gobierno) corriendo el riesgo de seguir todos sus años escolares en instituciones educativas donde la marginación y la concentración en ghettos sea una realidad.

Se ha visto que uno de los principales aspectos con los que tiene que enfrentarse un plan de lucha por una mayor integración del alumnado inmigrante, debe tener en cuenta la adquisición real de la(s) lengua(s) de acogida y el desarrollo de la lengua materna de los inmigrantes; prever y evitar el fracaso escolar de los estudiantes inmigrantes, disminución de su rendimiento escolar; mejorar sus expectativas y aspiraciones para acceder a la educación superior.

La competencia en la lengua en que los alumnos inmigrantes reciben la enseñanza representa el obstáculo principal para alcanzar el éxito escolar y por ello debe considerarse como uno de los principales problemas a resolver (Stanat, 2005). El análisis de los resultados del *Informe PISA* indica que es de vital importancia que se garantice la consecución de las suficientes competencias en la lengua de instrucción, dado que estas habilidades han demostrado tener un gran impacto en el éxito escolar. Sin embargo, la mayoría de los países analizados por P. Stanat y G. Christensen (2006), no contemplan las medidas especiales de apoyo o refuerzo lingüístico para los estudiantes inmigrantes.

Es importante además evitar que tanto los nativos, como los inmigrantes, caen en actitudes fatalistas, que pueden surgir tras persistencia de la desigualdad durante un prolongado contacto con la cultura dominante, y llevan a así llamadas “diferencias culturales secundarias” (Ogbu, 1991). Es decir, evitar el surgimiento de una especie de cultura de resistencia. Hay que reconocer además, que aunque la educación es un factor decisivo para la integración en la sociedad de acogida, pero no es el único.

La escuela, en especial la primaria, es la primera institución del país de acogida que conoce el pequeño inmigrante, por tanto, debe ser el lugar que muestre lo que una sociedad verdaderamente democrática ofrece a los extranjeros en sus empresas, en la administración o en la vida social. Sin embargo, la persistencia de bajo aprovechamiento escolar de los estudiantes inmigrantes, su reprobación y deserción, hablan de graves problemas que existen en los sistemas educativos, de la desigualdad educativa y discriminación; exigen cambios profundos que van más allá de los programas lingüísticos y de apoyo al migrante.

A partir del análisis realizado, se proponen las recomendaciones que pueden servir al combate de la inequidad y la discriminación del alumnado inmigrante:

- Prioridad absoluta al aprendizaje real de la lengua o lenguas de la escuela.
- Programas bien elaborados y a largo plazo que permitan conseguir el objetivo propuesto.

- Incorporación de la lengua materna de los migrantes en el curriculum escolar.
- Mejora de la formación del profesorado.
- Gestión de recursos adicionales para la educación del alumnado inmigrante.
- Promoción de las investigaciones cuyo objetivo sea comprender mejor las causas por las cuales el alumnado inmigrante obtiene peores resultados académicos.
- Revisión de los procedimientos por los que los alumnos inmigrantes acuden en mayor proporción a las clases de educación especial.
- Revisión de las bases legales que coadyuvan a evitar la marginación y discriminación de los inmigrantes.
- Adopción por las escuelas y centros de educación superior de un código antidiscriminatorio y antirracista que contemple la atención especial a los alumnos inmigrantes.
- Desarrollo de auténticos programas educativos interculturales que favorezcan la integración y convivencia del alumnado.
- Desarrollo de los programas que favorezcan a los grupos más vulnerables, su acceso a la educación superior y facilidad de su transición de la escuela al trabajo.
- Aprovechamiento del potencial humano y las buenas actitudes, motivación, expectativas y sentimientos que el alumnado inmigrante tiene hacia la escuela.

Bibliografía

CEAPA (2004). Encuentro sobre población inmigrante y su relación con el ámbito escolar. Madrid, 27 y 28 de noviembre de 2004. Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos.

CUMMINS, J. (1980) The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education, en Alatis, J. *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. Washington, Georgetown University.

CUMMINS, J. (2001). "Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüística y sociológicas", en *Revista de Educación*. No 326. Madrid, MEC

ETXEBERRIA, F., Elozegi, K. (2008). "Basque, Spanish and Immigrant Minority Languages in Basque School", en *Teaching Through Basque. Achievements and challenges. Multilingual Matters*. Clevedon, UK, pp 69-84.

LUCIAK, M. (2004). *Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union. Inform for the European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC)*.

OGBU, J. (1991). "Immigrants and involuntary minorities in comparative perspective", en Gibson J., Ogbu J. *Minority Status and Schooling*. New York-London, Garland.

PARLAMENTO EUROPEO (1998). *Étude sur l'éducation: l'enseignement des immigrés dans l'Union Européene*. Luxemburgo.

STANAT, P. (2005). "La influencia del origen inmigrante en el rendimiento de los alumnos: resultados de las investigaciones nacionales e internacionales", En *Políticas educativas de éxito: análisis a partir de los informes PISA. XX Semana Monográfica de la educación*. Madrid, Fundación Santillana.

STANAT, P., Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris, OCDE.