EL PROBLEMA DEL BILINGÜISMO Y DE LA ESCOLARIZACION DE LOS NIÑOS EMIGRANTES (GINEBRA)

Arlette Olmos
Service des classes d'accuenil
D. G. C. O. Ginebra

La categoría de alumnos emigrantes no es homogénea y hay que distinguir los niños que ellos mismos son emigrantes, es decir, que han nacido en su país de origen y muchas veces han sido ya escolarizados allí, de los hijos de emigrantes que han nacido o llegado muy pequeños al país de emigración. Cada uno de estos grupos tienen características y problemas propios, a pesar de que también tienen algunos comunes.

Los problemas ligados a la escolarización no son solamente escolares, sino que también dependen de varios factores provenientes de la situación de la emigración y, en particular, del estatuto de trabajo y de estancia de los padres. Según la estabilidad y los proyectos o ausencia de proyectos de la familia, el niño tendrá una actitud distinta frente a la escuela. Hay que subrayar que el problema lingüístico, que siempre ha sido considerado como principal o único, no siempre es el más importante y no es suficiente para resolver los demás problemas planteados por el traslado de la familia. Es necesario considerar el problema de la escolarización en la emigración de la manera más exhaustiva e intentar analizarle a fondo, así como ver cuáles son las soluciones dadas por las autoridades escolares de ambas comunidades y si son satisfactorias.

Es importante, en primer lugar, intentar ver cuál es la meta educativa de las autoridades de los países de emigración. En principio, estos niños extranjeros pueden quedarse, si las circunstancias económicas son favorables, y trabajar en el mismo país, con lo que el objetivo principal es la integración de estos jóvenes a la sociedad que les acoge. Luego puede plantearse el problema de que falten puestos de trabajo y en este caso serán estos niños quienes tendrán que dejar los puestos a los nacionales y entonces la situación del joven extranjero es ambigua.

En cuanto al país de origen en general, se preocupa esencialmente de la posibilidad del regreso, por lo que estos niños tienen que mantener lazos con la comunidad de origen y el problema es el del mantenimiento de la cultura propia. Así estas metas parecen contradictorias y muchas veces son vividas en la contradicción.

Intentaremos aquí superar este planteamiento y ver cuáles serían las soluciones más favorables a la educación de estos niños.

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Arlette OLMOS. EL PROBLEMA DEL BILINGÜISMO Y DE
Centro Virtual Cervantes

1. Los alumnos emigrados y el éxito escolar

Una de las evaluaciones posibles para medir el grado de integración y las posibilidades escolares es ver cómo los alumnos extranjeros aprueban sus estudios, en comparación con la población autóctona. Vamos a analizarlo en el caso que conocemos, el de Ginebra.

Para apreciar el éxito escolar nos contentaremos con un indicador, un indicador grosero: el retraso escolar, o sea la diferencia negativa entre la edad real de los alumnos y la edad teórica del grado en que están. Por descontado sería interesante tener en cuenta las aptitudes reales y las competencias personales, pero son factores difíciles de apreciar. En la medida en que el retraso escolar es la consecuencia esencial de la repetición de uno o más grados da una medida sintética.

Veamos la generación de los alumnos de diez años a finales del 76:

Situación escolar	Emigrados desde			Nacidos en Ginebra	En total
	0-1 años	2-4 años	5 y + años		
Avanzados y dispensados ...	8	11	15	19	18
Regulares	68	58	69	68	67
Retardados + clas. espec. ...	24	31	16	13	15
Total = 100 %	159	280	579	3.217	4.235

Si se cogen los grupos según el orden de la duración del tiempo en Ginebra, se puede ver que el 13 por 100 de los niños que han nacido allí tienen retraso, pero 15 tienen un año adelantado (aquí se trata del conjunto de la población extranjera). Sin embargo, los dos grupos de alumnos que han llegado en curso de escolarización son distintos, ya que el 24 por 100 de los recién emigrados, y hasta el 31 por 100, tienen retraso. La relación entre emigración y situación escolar parece clara, al menos para los que no han nacido en Suiza. Sin duda se suman muchas dificultades: distancia cultural, adaptación lingüística, traslado, diferencia entre sistemas escolares.

Sin embargo, hay que notar que, teniendo en cuenta el conjunto (4.235 alumnos), el retraso escolar no es demasiado importante y, si la emigración es uno de los factores de retraso, no es el único.

Ahora miremos, a pesar del pequeño número, la emigración italiana y española (que presentan las mismas características socio-económicas):

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Arlette OLMOS. EL PROBLEMA DEL BILINGÜISMO Y DE LA
Centro Virtual Cervantes

Grupos de orígenes nacionales	% de alumnos retrasados			
	Emigrados		Nacidos en Ginebra	Total
	Durante la escolar.	Antes de la escolar.		
Suizos	30	12	10	11
Italianos + españoles	44	24	21	24
Otros extranjeros	19	12	12	14
Total	28	16	13	15

En este caso, en cada grupo el retraso escolar es menos importante cuando se trata de niños nacidos en Ginebra, pero las diferencias son más importantes entre los alumnos emigrados durante la escolaridad que los demás.

Es manifiesto que la emigración durante la escolarización no es una simple variable y la distancia geográfica y cultural no es un criterio suficiente.

Si ahora consideramos las clases sociales de las familias, tenemos los siguientes resultados:

Clases sociales	% de alumnos retrasados			
	Emigrados		Nacidos en Ginebra	Total
	Durante la escolar.	Antes de la escolar.		
Inferior	45	25	19	22
Media	26	10	10	11
Superior	11	7	1	4
Total	28	16	13	15

Cualquiera que sea la capa de origen social, la probabilidad de retraso escolar es más acentuada en los niños emigrados en curso de escolarización, pero las diferencias de clases son considerables, la emigración contribuye a reducir las posibilidades de éxito escolar de los emigrantes y a aumentar las diferencias entre las clases sociales.

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Arlette OLMOS. EL PROBLEMA DEL BILINGÜISMO Y DE
Centro Virtual Cervantes

En resumen: a capa social similar, los niños emigrantes tienen más retraso escolar que los suizos. Las diferencias debidas a las clases sociales son siempre las más importantes.

2. Las estructuras de acogida, el apoyo escolar y el problema lingüístico

Es evidente que el alto porcentaje de alumnos extranjeros planteó numerosos problemas a la escuela. Hasta ahora el problema lingüístico ha sido considerado como el más importante para los alumnos recién llegados. Es el único caso en que se ha tomado en consideración el aprendizaje del francés y ya se sabe que la adquisición de un idioma no es un proceso simple, sobre todo cuando este idioma tiene que convertirse en medio de comunicación escolar.

2.1. Las estructuras escolares destinadas a los alumnos emigrantes y las experiencias desarrolladas en el Consejo de Europa

En la enseñanza primaria (seis-doce años): apoyos integrados.

La enseñanza primaria ha considerado hasta ahora que no es necesario organizar estructuras particulares de acogida para los niños extranjeros. Se reparten los niños en las clases normales y, si tienen dificultades lingüísticas, se organizan durante el horario escolar apoyos específicos de francés (tres horas semanales).

En los primeros cursos los niños se adaptan bien al sistema. En cuanto a los niños que llegan al final de la escolaridad, frecuentemente se encuentran en situación grave de fracaso por las dificultades inherentes al aprendizaje del francés.

2.2. El Ciclo de Orientación (doce-quince años)

El Ciclo de Orientación es una escuela secundaria que dura tres años, durante los que los alumnos son orientados hacia estudios más largos o hacia aprendizajes. El final del Ciclo de Orientación es también el final de la escolarización obligatoria.

— Las clases de «accueil» (classes d'accueil).

Los niños extranjeros que llegan a la edad del Ciclo de Orientación y que no saben el francés son reunidos en clases especiales: «les classes d'accueil». Son clases de recuperación para los alumnos y de observación para la escuela, en función de una ulterior orientación.

Se selecciona a los alumnos por edades independientemente de la escolaridad anterior. Las clases son heterogéneas por el nivel de conocimiento, el origen étnico, lingüístico y social de los alumnos. El número máximo es de 12 niños. Las asignaturas son menos numerosas: la mitad de las horas se dedican al francés. El primer objetivo de la enseñanza del francés es asegurar al niño un medio de comunicación, por lo que al principio se insiste sobre la enseñanza del oral, utilizando un método audiovisual (VIF o De Vive Voix), pero como el escrito es el medio de comunicación y de selección de la escuela, se intenta estructurar los conocimientos escritos y gramaticales de la manera más completa posible para hacerles competitivos en una clase normal.

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Arlette OLMOS. EL PROBLEMA DEL BILINGÜISMO Y DE LA
Centro Virtual Cervantes

Otra asignatura muy importante en esta clase es las matemáticas. Muchas veces es con este criterio que se orienta a los alumnos. En dicha asignatura se intenta armonizar los conocimientos de los alumnos y los programas ginebrinos. No hay programa preciso. Después de una evaluación de los conocimientos anteriores se intenta conducirle al nivel necesario a su edad y a la orientación posterior deseada.

El resto del horario semanal es completado con clases de conocimiento del medio, información profesional, dibujo y gimnasia.

El alemán, obligatorio en Ginebra, no lo es para los niños que llegan a la edad del Ciclo de Orientación. Para los que tienen dificultades en francés debidas a situaciones más profundas, existen clases de lengua materna (español, italiano, portugués, turco), que son concebidas como apoyo para el aprendizaje del francés.

2.3. **La clase experimental del Consejo de Europa**

Para los alumnos españoles e italianos que tenían un retraso escolar importante se ha instituido durante dos años (1974-75 y 1975-76) una clase experimental patrocinada por el Consejo de Europa.

Para estos alumnos es al final de la escolaridad que hemos encontrado las mayores dificultades para ayudarles. En esta clase se ha modificado el programa, introduciendo cursos de lengua materna, al mismo tiempo que hemos intentado establecer estrechas colaboraciones con la familia. Esta clase fue, sobre todo, un motivo de investigación a nivel del conocimiento de los modos de aprendizaje y de la constitución de una metodología de enseñanza. Se podrían resumir las más importantes conclusiones así:

a) No parece conveniente reunir en una misma clase a todos los alumnos más retrasados. El ritmo de enseñanza se hace tan lento que impide el progreso del alumno. Los resultados son mejores cuando existen estímulos de alumnos más adelantados. Por otra parte, estas clases han cristalizado la xenofobia de los demás alumnos del colegio, lo que ocurre cuando las clases son heterogéneas.

b) Las dificultades, en ocasiones, se sitúan a nivel de los prerrequisitos prealables a la escolaridad, tanto del punto de vista lingüístico como matemático, y sería necesario empezar por ejercicios corporales para permitir una buena lateralización y desarrollar la atención de los alumnos.

c) Es muy importante no romper con la cultura anterior y la lengua materna por razones no sólo lingüísticas, sino también psicológicas, sociales y culturales.

d) El trabajo con la familia es muy importante, porque muchas veces es la mala integración de los padres y sus propias dificultades lo que refuerza o provoca los problemas de los hijos.

e) Hay que subrayar que tanto en Ciclo de Orientación como en la Enseñanza Primaria se ha previsto un estatuto especial sólo para los alumnos que no saben el francés. Para los demás, la única posibilidad de tener un contacto con su lengua y cultura de origen es en las clases organizadas por los consulados, las cuales no son consideradas oficialmente.

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Arlette OLMOS. EL PROBLEMA DEL BILINGÜISMO Y DE
Centro Virtual Cervantes

2.4. Los problemas lingüísticos

Como se ha dicho antes, se resuelve el problema de la enseñanza del francés empleando métodos audio-visuales, pero la teoría del aprendizaje subyacente de estos métodos (estímulo-respuesta) nos parece actualmente caduca en muchos puntos. Hay que tener en cuenta otros factores.

La adquisición de una lengua extranjera no es tampoco la adquisición armoniosa de un método de aprendizaje, la presentación de la «regla» eliminando a medida las «faltas», sino que parece caracterizarse por la estructuración progresiva de niveles de lengua internamente coherentes perturbados por fases de desequilibrio que no hay que interpretar como regresiones. A cada etapa de transición aparecen nuevas estructuras en vía de integración. Con tal método de adquisición el fracaso pertenece al proceso, y pedagógicamente, antes de querer evitar o corregir la «falta», es importante evaluarla y utilizarla para permitir una superación efectiva de la etapa lingüística.

Hay que notar también que en conjunto los principantes hablan mejor que entienden y que sólo posteriormente la comprensión puede servir de elemento motor en la adquisición.

En regla general, se encuentran en el segundo idioma los procesos de adquisición del primer idioma. Este paralelismo y el hecho de que se encuentran las mismas tendencias en los dos idiomas nos obliga a plantearnos un problema fundamental: ¿es posible superar el nivel adquirido en el primer idioma? o ¿el primer sistema es un modelo límite? Es difícil contestar ahora para los adolescentes, pero cuando un alumno no tiene un dominio completo de su propio idioma, ¿no es esencial mantenerle en contacto con él para favorecer las posibilidades de desarrollo lingüístico? Hay que subrayar también que cuando un niño es desplazado, sobre todo si ha nacido lejos del país, las funciones de la lengua materna y de la lengua del país de emigración son distintas que si se trata de un niño que vive en su país y aprende otro idioma. En el primer caso, la lengua materna se convierte en lengua familiar, y el idioma del país en que vive en medio de comunicación social, en los demás casos es la lengua materna la que asumiría todas estas funciones. ¿Qué influencias en el desarrollo psicológico del niño tiene esta situación?

3. La integración y la protección de la identidad cultural

Como hemos visto, la política escolar suiza optó por la integración de los niños emigrantes, y, en efecto, el niño necesita participar a la vida social que le rodea. Su socialización implica una relación con la comunidad de acogida. Sería poco satisfactorio considerar que el medio de la comunidad de origen se autosatisfaga.

Pero la inserción no es una realidad fácil, es un proceso en el que se realiza un encuentro entre el niño y la nueva comunidad, representada, en primer lugar, por los demás niños y la escuela. Sin embargo, hay que considerar que es ilusorio si se cuenta sólo con la actividad del emigrante; idealmente habría que ir también donde esté él y tomar en consideración su identidad cultural.

Es difícil saber exactamente en qué consiste la cultura de las familias de los emigrantes porque viven en sistemas cerrados lejos de sus fuentes naturales, y normal-

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Arlette OLMOS. EL PROBLEMA DEL BILINGÜISMO Y DE LA E
Centro Virtual Cervantes

mente se constata una gran pérdida lingüística y de las costumbres propias del país y del medio en que vivían. Muchas veces es negativamente que se encuentran los principios profundos porque los emigrantes aceptan un gran número de cosas de la nueva sociedad, y de repente rechazan, se bloquean por incompatibilidad absoluta con sus propios criterios, es sin razonar que sienten las diferencias.

Los niños, sobre todo los de la segunda generación, se encuentran frente a problemas muy difíciles de resolver. Sus conocimientos de la lengua ocultan las dificultades porque las contradicciones entre la realidad, las aspiraciones y las exigencias del medio familiar y las de la comunidad de acogida son conflictuales.

A partir del momento en que empiezan a ir a la escuela viven entre dos universos (la escuela y la familia), que en lugar de completarse y enriquecerse se ignoran y se enfrentan. Son dos concepciones del mundo y del porvenir del niño. De esta forma, muy rápidamente, los niños se encuentran frente a una elección desprovista de libertad por el peso de la escuela y de su papel en el destino del niño, se corta de sus raíces familiares con vergüenza y se encuentra dependiente, sin poder y sin dinamismo.

Para que la integración se convierta en un proceso positivo sería necesario mantener y desarrollar la personalidad del niño en un sistema bicultural que le dé una referencia coherente.

Si el problema lingüístico es importante y tiene un gran papel en la escolarización, no es único, pero si la escuela desprecia con evidencia la expresión cultural de la familia, esta desvalorización es interiorizada por el niño. Se puede afirmar que cuanto mayor es la diferencia entre los valores familiares y los de la escuela, más se tendría que tener en cuenta el idioma materno del niño, porque si no son muy reducidas las posibilidades escolares.

Las clases complementarias organizadas por las autoridades del país de origen no pueden asumir su papel, son marginalizadas y consideradas por la escuela oficial como una sobrecarga que sólo se puede admitir en caso de regreso previsible. Sin embargo, que el niño regrese o se quede, el niño tendría que tener derecho a un acceso a la cultura de origen y a lazos más estrechos con la comunidad de su familia para sentirse admitido por los demás.

CONCLUSION

Si se considera que los trabajadores emigrantes y sus hijos son seres humanos auténticos, es decir, que no se quiere solamente asimilarles, dándoles una posibilidad social a condición de que se conviertan en pequeños franceses, suizos, etc., la enseñanza de la lengua materna debería formar parte de una acción global e integrante que no se limite a la sola enseñanza de la lengua. La integración de estas clases, el horario y la colaboración del profesorado nacional y extranjero tendría que ser el objeto de una reflexión común. Desgraciadamente, la mayor parte de los profesores no tienen una formación suficiente para enfrentarse con los problemas de emigración.

Este tipo de formación debería implicar no sólo la escuela, los niños y los profesores, sino también los padres para llegar a una toma de conciencia más amplia.

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Arlette OLMOS. EL PROBLEMA DEL BILINGÜISMO Y DE
Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFIA

[1] Huntmacher, W.: **Contribution à l'étude des relations entre migrations et scolarisation: le cas de Genève.** 1978 (a publicar).

[2] Olmos, A.: **Table - ronde. Points de vue sur le rôle de la langue maternelle, quelques expériences.** 1978 (a publicar).

[3] Olmos, A.: **L'expression des relations temporelles dans l'acquisition d'une seconde langue. Bulletin CILA n.º 22.** Neuchatel, 1975.

[4] Rey, M.: **Identité et intégration.** Berne, 1978 (a publicar).

BOLETÍN AEPE Nº19, OCTUBRE 1978. Arlette OLMOS. EL PROBLEMA DEL BILINGÜISMO Y DE LA E

Centro Virtual Cervantes