

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS DE LAS MINORÍAS LABORALES EMIGRADAS

Por LUIS BATANAZ PALOMARES

I. INTRODUCCIÓN

Acaso no sea demasiado aventurado afirmar que uno de los fenómenos más interesantes y prolíficos de la historia de los hechos humanos sea, precisamente, el de las migraciones. La consideración fundamental del hombre como un elemento zoológico profundamente vinculada al medio en el que viene a la vida y da sus primeros pasos, ha estado siempre contrapesada por el afán incesante de ampliar sus propios horizontes y, por ende, su capacidad de creación. No se puede decir, pues, que el hecho de las migraciones sea nuevo en nuestros días. Sí se puede afirmar, en cambio, que tiene algunos matices de novedad que es preciso tener muy presente a la hora de iniciar cualquier consideración sobre él. Nos referimos a que los grandes movimientos migratorios que en nuestros días están produciéndose en Europa se realizan en unas circunstancias especiales que limitan en grado sumo las posibilidades de creación de las comunidades o individuos que emigran. Esa circunstancia esencial se basa en que, hoy por hoy, el fenómeno emigración-inmigración está en función, casi exclusivamente, de factores económicos en virtud de los cuales, un país de los denominados ricos, llama, "invita" (tal es el sentido, en alemán, de la palabra *Gastarbeiter*) a un cierto número de individuos a que tome parte en sus mecanismos de producción, a cambio

de lo cual, el invitado es *retribuido* con una parte del producto, pero sin participar directamente en la gestación y funcionamiento del sistema. Esto produce la consecuencia natural de que las comunidades emigradas actualmente existentes en Europa no *crean*, sino que son *contratadas*. En estas circunstancias, el trabajador actual que emigra a países más desarrollados que el suyo, se encuentra inicialmente condicionado y abocado, las más de las veces, a un callejón sin salida.

Nos ha parecido interesante iniciar este trabajo con la reflexión que antecede por considerar que constituye un punto de partida indispensable. Es, justamente, a los problemas educativos de estas minorías laborales emigradas a los que nos vamos a referir principalmente en las páginas que siguen. Hemos tratado de sintetizar a grandes rasgos los problemas más sobresalientes que, a nuestro entender, existen en el aspecto educativo, en el seno de las comunidades laborales emigradas. Nos daríamos por satisfechos si algún punto de vista sugiere la elaboración de aportaciones más amplias a otros educadores españoles. En última instancia, nos mueve el deseo de abrir la conciencia de un sector de la educación española hacia un serio problema que ya afecta a varios millones de nuestros compatriotas.

II. COORDENADAS ESENCIALES DEL PROBLEMA: VOLUMEN Y SIGNIFICADO DEL FENÓMENO MIGRATORIO

2.1. *Algunas cifras básicas*

A pesar de la existencia de obvias dificultades fundamentales que impiden conocer con exactitud el número de personas que, en la denominada Europa Occidental, viven en países distintos de aquel en el que poseen los derechos de ciudadanía, es posible, no obstante, citar algunas estimaciones que, en la práctica, tienen, al menos, un poderoso valor de orientación.

Así, por ejemplo, la publicación *European Studies*, publicada bajo los auspicios de la Universidad de Sussex, da la cifra de ocho a nueve millones de emigrantes distribuidos entre todos los países de Europa. De ellos, aproximadamente cinco millones viven en países integrados en la Comunidad Económica Europea de los Seis¹. Este dato significa que, exceptuando aproximadamente una decena de países europeos, ninguno de los restantes aventajaría en número de habitantes al volumen de personas que viven en comunidades emigradas. La cifra, por otra parte, es lo suficientemente elocuente como para no necesitar muchos comentarios. Por venir ya directamente a lo que va a ser objeto de este trabajo, diremos que, en conjunto, puede darse por válida la estimación según la cual habría en Europa más de un millón de alumnos fuera de su propio sistema escolar y que, por consiguiente, deberían ser acreedores a atenciones especiales de orden educativo. El problema, pues, es lo suficientemente importante como para merecer algunas reflexiones. En algunos países —tal, por ejemplo, Suiza— la proporción de habitantes extranjeros es enorme. En cifras redondas, Suiza tiene seis millones de habitantes, de los cuales un millón son extranjeros. En el terreno escolar esta proporción da origen a cifras verdaderamente extraordinarias. Así, por ejemplo, en el cantón de Vaud, la proporción de alumnos extranjeros en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria durante el curso 1971/1972 ha sido la siguiente: el 27,5 por ciento en los jardines de infancia y escuelas de párvulos, el 24 por ciento en las escuelas primarias y el 10 por ciento en las escuelas secundarias². Es preciso subrayar que estos datos son extraídos de una información en la que se pone de relieve que el ritmo de crecimiento de la población escolar extranjera comienza a suavizarse.

¹ Cfr. "Migrant workers in the EEC", *European Studies*, núm. 8, London, 1970, pág. 1.

² "L'accroissement du nombre des élèves étrangers ralentit dans les écoles vaudoises", *Gazette de Lausanne*, 20-1-1972.

2.2. *Factores condicionantes de la educación en las minorías laborales emigradas*

Aun cuando no sea nuestra intención hacer un análisis del fenómeno migratorio, en todas sus dimensiones, sino llegar a puntualizar algunas de las consecuencias principales que tiene en el dominio de la educación, es conveniente, no obstante, examinar, siquiera sea con precisión telegráfica, algunas de sus facetas generales. Tres grandes apartados pueden considerarse a estos efectos.

a) *Dimensión humana.* — Es preciso arrancar de la consideración de que el emigrante que se desplaza de su país a otro que le es extraño es una persona que arrastra consigo toda una rica constelación de problemas y de posibilidades. En contrapartida, no sería demasiado arriesgado llegar a pensar que, acaso, en los países a los que llegan las personas que emigran no son consideradas como tales, sino como elementos añadidos de un complicado engranaje económico cuya finalidad sólo aparece clara en los niveles de productividad de las empresas a las que van a entregar su esfuerzo. Este hecho radical, una vez descubierto por sus protagonistas, engendra una continua sensación de incomodidad que bloquea la mayor parte de las potencialidades personales. Desde una panorámica educativa podría afirmarse que todas las posibilidades educativas de los emigrantes y sus hijos están condicionadas por este factor. Bien es verdad que no se trata de una cuestión de solución fácilmente alcanzable, pero sí es bueno subrayar el hecho con el fin de poseer una clara orientación inicial.

b) *Dimensión social.* — El fenómeno migratorio, como hecho social, está comenzando a ser en las sociedades más desarrolladas de Europa occidental uno de los que con más insistencia atraen la atención de los estamentos responsables. Quizás, la base del problema estriben en que, de alguna forma, las comunidades emigradas llegan a constituir con el tiempo una

especie de cuerpos extraños en la sociedad a la que llegan, sin que, por otra parte, se consideren ya plenamente miembros de aquellas otras estructuras que dejaron en su propio país. Desde nuestro punto de vista, esta extraña bipolaridad, que llega a convertir a las comunidades emigradas en auténticas masas flotantes, tiene claras repercusiones sobre las posibilidades educativas de niños y adultos. Bien conocida de todos es la estrecha interdependencia que existe entre la movilidad y supervivencia de la sociedad y la educación de los individuos. Pues bien: en lo que se refiere a las comunidades emigradas, esta dimensión esencial de la educación adolece de un trauma que condiciona fortísimamente la función y el valor social de la educación de los individuos emigrados. Puede, incluso, llegarse a pensar que, al no disponer el emigrante de una conciencia clara de sus posibilidades de integración en una u otra sociedad, tiende, por lo general, a tomar la educación más como un instrumento de lucha o de defensa que como acceso a la plenitud personal. De este modo, la educación, en las comunidades emigradas, rinde un costoso tributo a las arduas condiciones en las que tiene lugar.

Dada la importancia de este hecho, nos parece oportuno resaltar las consecuencias que, según diferentes estudios publicados al respecto, produce la llegada de trabajadores emigrados, desde el punto de vista socioeconómico, a los países desarrollados. Concretándonos, por ejemplo, a Suiza, "la presencia de trabajadores extranjeros conduce a la creación de una nueva clase social de base que permite a muchos suizos ocupar puestos en la jerarquía social que, en condiciones diferentes, no les serían accesibles"³. Como consecuencia de esto, según pone en evidencia el estudio del *Groupe Romand pour l'Étude des Techniques d'Instruction* (GRETI), al que pertenecen las palabras que anteceden, se produce una serie de fenómenos sociales que pueden resumirse de la siguiente forma: transfor-

³ GRETLER A. y otros, *La Suisse au devant de l'Éducation Permanente*, Lausanne, Payot, 1971, pág. 33.

mación de la estructura social, prejuicios sociales de la población autóctona, discriminación de los inmigrantes y problemas de asimilación. Por otra parte, como se subraya en una concienzuda publicación inglesa “la importancia económica de los trabajadores extranjeros reside, no en su número, sino en el hecho de que se muestran dispuestos a acometer trabajos que los miembros de los países de inmigración rechazan porque los salarios son bajos, las condiciones del trabajo desagradables o su status social poco valorado. De este modo —concluye el trabajo citado— la inmigración es un factor que contribuye a la promoción de la población nacional”⁴. Desde una panorámica más estrictamente económica, se ha señalado la importancia que para la economía de los países respectivos tiene la utilización de mano de obra extranjera. Así, por ejemplo, una Comisión que, por encargo del gobierno federal suizo se ocupó, en 1964, del estudio de los problemas planteados por la mano de obra extranjera llegó, entre otras, a la conclusión de que la presencia de trabajadores extranjeros ha permitido a la economía suiza mantener estructuras que, sin ellos, no hubieran podido subsistir⁵. Más aún, puesto que los trabajadores extranjeros “se hallan concentrados en determinadas industrias y en zonas concretas, se han convertido en algo indispensable para la economía de los países en los cuales trabajan; su eliminación repentina conduciría al caos económico”⁶. Las precedentes aclaraciones, por sumarias que puedan ser, ilustran suficientemente el hecho fundamental al que aludíamos más arriba. Es decir: que las comunidades emigradas como mano de obra desempeñan unas importantes funciones sociales y económicas que, en compensación, deberían comportar una serie de compromisos por parte de los países receptores. A nosotros nos interesa aclarar solamente —y así lo vamos a intentar—

⁴ “Migrant workers in the EEC”, *European Studies*, núm. 8, London, 1970, pág. 2.

⁵ GRETLER A., *op. cit.*, pág. 33.

⁶ “Migrant workers in the EEC”, *European Studies*, núm. 8, London, 1970, pág. 2.

lo referente a los problemas educativos. Queda mucho por decir de otros aspectos que son, por lo menos, tan importantes como el que nos ocupa.

c) *Dimensión cultural*. — Ya anteriormente hemos mencionado el hecho de que las comunidades emigradas llegan a convertirse en cuerpos sociales que oscilan entre dos polos sin asociarse definitivamente ni a uno ni a otro. Quizás convenga ahora preguntarse sobre el origen de esta especie de ingravidez social cuyas consecuencias pedagógicas son de tanto relieve. A nuestro juicio se trata, en el fondo, del choque de dos culturas cuyas consecuencias inciden de una forma violenta sobre el emigrante sin que éste, por otra parte, posea suficientes medios de defensa. Laurent Rebeaud, en el prestigioso diario suizo *Gazette de Lausanne*, ha expuesto una descripción de este hecho que, por su expresividad, vale la pena reproducir: “El trabajador que llega por primera vez a Suiza no tiene ninguna preparación e incluso ninguna información sobre lo que le espera. Caen en un país que le es completamente desconocido, del que no conoce la lengua, las leyes ni las gentes. El salto es frecuentemente gigantesco. Un campesino de Apulia que es contratado como peón por un empresario zuriqués hace algo más que cambiar de trabajo: pasa del cálido círculo familiar al aislamiento, del campo a la ciudad, del italiano al alemán, de un ritmo de vida a otro completamente diferente. Con frecuencia se le arroja sin transición de la edad media al mundo industrial moderno”⁷. “En estas circunstancias —concluye el articulista— se encuentra prácticamente forzado a relacionarse sólo con aquellos que se encuentran en una circunstancia semejante a la suya, a encerrarse con ellos en un auténtico “gheto” cultural dentro del cual nada le empuja a aprender la lengua ni a preocuparse por las formas de vida helvéticas.” De esta forma, surge un muro de incomprensión mutua entre

⁷ REBEAUD, L., “Entre la Suisse et l’Italie, les saisonniers”, *Gazette de Lausanne*, 22-11-1971.

los inmigrados y la población del país receptor que difícilmente cambia de sentido con el tiempo. Tal como han demostrado los estudios de Descloitres, se produce, en estas circunstancias, un círculo vicioso en virtud del cual se mantiene una doble separación entre el inmigrante y la sociedad receptora: una separación vertical, en tanto en cuanto el recién llegado es incapaz de encontrar un mínimo bagaje de recursos que le den acceso a un cierto conformismo social y, como consecuencia, una separación horizontal prácticamente irreductible como consecuencia del refugio en los propios patrones culturales⁸.

Bien es verdad que en las consideraciones anteriores se expone el problema con los caracteres de gravedad que tienen en sus comienzos y que, a la larga, determinadas aristas se suavizan. Pero también es cierto que, por lo general, lo esencial subsiste. De este modo se originan actitudes que inciden muy directamente sobre todos los aspectos de la vida de los emigrantes, y, sobre todo, en la educación. En efecto, el adulto tras hacerse consciente del abismo que le separa de la sociedad en la que *está*, renuncia, por lo general, a todo intento de superación personal, tanto más cuanto que los recursos que le harían posible la promoción —sobre todo la lengua— están lejos de su alcance. El niño, por otra parte, se encuentra sumergido en un ambiente familiar que *está* en pugna con las estructuras externas a las cuales él, con una capacidad de adaptación muy superior a la del adulto, se enfrenta con éxito. Mas precisamente por aquí viene a introducirse en su naciente personalidad una situación de conflicto que obstaculiza, en buena parte, sus posibilidades de perfeccionamiento. Su medio familiar raramente encontrará una correspondencia satisfactoria con las instituciones educativas a las que asiste y si se añade que incluso el niño encuentra dificultades para llegar a un dominio perfecto del idioma, se comprende fácilmente que se llegue al retraso crónico escolar, con todas sus consecuencias, cuando no

⁸ DESCLOITRES, M. R., *Le travailleur étranger; son adaptation au travail et à la vie urbaine*, OCDE, 1967; citado por Madeleine TREBOUS en *Migrations et développement; le cas d'Algérie*, Paris, 1970, pág. 105.

a una solapada actitud hostil muchas veces favorecida por el recelo de sus propios compañeros de clase o de juegos.

Mas las consecuencias desfavorables de esta faceta del fenómeno emigratorio no se limitan, claro está, a las repercusiones ya señaladas sobre los propios sujetos que en él participan. Se proyectan sobre el cuerpo social al que llegan. Por no traer a colación sino algún expresivo testimonio, citaremos unas palabras recientemente pronunciadas en el Parlamento de Strasbourg: "El problema de los trabajadores emigrados continúa preocupando a los responsables de la política social europea. Resolver lo mejor posible sus dificultades es un deber de solidaridad europea para los trabajadores comunitarios y un deber social para los emigrantes de países no miembros"⁹. Por su parte, en la obra ya citada del *Groupe Romand pour l'Étude des Techniques d'Instruction* (GRETI), después de hacerse alusión a las consecuencias sociales favorables del fenómeno migratorio se alude a los problemas que el mismo puede plantear diciendo: "Es preciso disponerse a afrontar tensiones entre los inmigrantes de las capas inferiores, así como entre la población autóctona de las clases sociales inferiores"¹⁰. Aunque sea de pasada, conviene aclarar que esta previsión se realiza en un país que desde hace medio siglo no conoce alteraciones sensibles del denominado "orden social". Los párrafos transcritos nos dan una idea de algo que, si bien es lógica consecuencia del análisis que venimos haciendo, no es, sin embargo, siempre comprendido en toda su amplitud y profundidad. La formulación más aguda de este asunto está en la aparición de lo que comienza a ser denominado con el término de *nueva subclase social*; las consecuencias de este fenómeno todavía no se pueden prever con toda claridad, aunque ya empiezan a ser formuladas. "La constitución de una nueva clase social de tipo inferior entre las masas inmigradas solamente

⁹ COLLET, P., "Un grave problème communautaire: les quatre millions de travailleurs étrangers de la CEE", *Journal de Genève*, 7-4-1972. El texto reproducido corresponde a un discurso de M. Coppé.

¹⁰ GRETLER, A., y otros, *op. cit.*, pág. 33.

podrá ser evitada mediante el reconocimiento de la unificación internacional del mercado del trabajo, a la que ya nos estamos acercando, y la concesión de todos los derechos sociales y políticos a los inmigrantes, vengan de donde vengan”¹¹. El problema —justo es reconocerlo— es difícil de resolver.

Por otra parte, es preciso reconocer que, desde el punto de vista de la sociedad receptora existen ciertos matices que es necesario tener muy presentes. El fundamental está en que no hay que esperar un cambio de raíz de estas sociedades en virtud del cual los extranjeros no experimenten choque alguno al incorporarse a ellas. Laurent Rebeaud, en el artículo ya citado, ha expresado muy bien esta perspectiva cuando, refiriéndose a la mutua incompreensión que divide a emigrantes y nacionales, dice: “¿Cómo combatirla? Difícilmente se puede esperar de los suizos que adapten sus criterios a los usos de los extranjeros. Son, por tanto, estos últimos los que *deben aprender* a ajustarse a los usos suizos”¹². Conviene, no obstante, tener en cuenta también la otra vertiente de la cuestión, toda vez que el emigrante posee unas raíces culturales a las que tampoco puede renunciar: “Los emigrantes llevan consigo su modo de pensar, su propia lengua, su propia cultura y la propia religión. Todo ello constituye un patrimonio, por así decirlo, espiritual, de pensamientos, de tradiciones y de cultura que perdurará aun fuera de la patria. Eso debe, ante todo, ser tenido en cuenta por la misma razón. No debe tener el último lugar en esta cuestión la lengua nativa de los emigrantes, a través de la cual expresan su mentalidad, sus formas de pensar y de cultura y los caracteres mismos de su vida espiritual”¹³. Estas palabras, dimanadas del Magisterio de la Iglesia, sitúan, de forma perfectamente clara, el punto de vista que es preciso armonizar con

¹¹ “Migrant workers in the EEC”, *European Studies*, núm. 8, London, 1970, pág. 4.

¹² REBEAUD, L., *art. cit.*

¹³ “Actualización de las normas para el cuidado pastoral de los emigrantes”. Instrucciones de la Sagrada Congregación para los Obispos. Roma, 22 de agosto de 1969.

el anterior. Por aquí llegamos a desembocar en una fecunda panorámica educativa en torno a la emigración. En efecto, en la base de todo un complejo de variadísimas medidas que deberían emprenderse para lograr el máximo posible de integración de las comunidades emigradas en las sociedades receptoras, figura, como parte esencial, el papel primordial de una acción educativa específicamente dirigida a limar las asperezas que en adultos y niños plantea el hecho migratorio. Es legítimo, por tanto, concluir este apartado afirmando que sólo a través de la puesta en marcha de determinadas estructuras educativas se puede convertir la emigración en algo no traumático para individuos y colectividades. La educación aparece, pues, como punto de partida y como meta.

III. LA EMIGRACIÓN, PROBLEMA EDUCATIVO

Las líneas generales por las que hasta ahora hemos discurrecido nos han traído de la mano a destacar la importancia de los recursos educativos en orden a resolver los problemas planteados como consecuencia de los movimientos migratorios. La validez de esta afirmación viene confirmada por los esfuerzos que, desde hace ya unos años, se vienen realizando por parte de diferentes organismos a nivel nacional e internacional. Aunque más adelante nos veremos obligados a entrar en cuestiones de detalle, nos parece conveniente citar ya desde ahora las directrices marcadas por el Consejo de Europa, cuyo Comité de Ministros, a través de sus delegados, adoptó el 27 de noviembre de 1970, tras varios estudios que condujeron a ello, una importante resolución relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores emigrados. El mismo organismo adoptó el 28 de junio de 1968 otra resolución, ésta relativa a la enseñanza de idiomas a los trabajadores emigrantes. A lo largo del año 1972, el Grupo Permanente del Comité de Altos Funcionarios del Consejo de Europa se ha dedicado a preparar una Confe-

rencia sobre la educación de los emigrantes de los países de Europa, para poner en práctica el acuerdo adoptado en la reunión celebrada en Estrasburgo el 24 de septiembre de 1971. La Conferencia se celebrará en Estrasburgo a finales de 1972 o principios de 1973, a nivel de expertos en educación y de altos funcionarios de los países miembros del Consejo de Europa.

Por su parte, la propia Comunidad Económica Europea, a través del *Grupo de Enseñanza y Educación*, se viene ocupando del problema de la educación de los hijos de los trabajadores emigrados; sobre este tema, un importante informe ha sido elaborado en febrero de 1972.

También a nivel nacional se vienen realizando esfuerzos desde hace algunos años, tanto por parte de los países de donde procede la emigración como por parte de los receptores. Italia, España, Grecia y Turquía, por no citar sino los casos conocidos, tienen personal docente acreditado en los principales países receptores de emigración, cuyo trabajo esencial se centra en la enseñanza de la lengua nativa a los hijos de los trabajadores procedentes de los países mencionados.

Tomando, pues, como base las conclusiones a las que se ha llegado por parte de los diferentes organismos citados, así como los resultados de nuestra propia experiencia y reflexiones, vamos a tratar de esquematizar, de aquí en adelante, las que creemos deben ser las bases para una política adecuada de educación en las comunidades emigradas. Preciso es, no obstante, aclarar, que, si bien el problema, evidentemente, tiene claras repercusiones sobre la acción que sería posible realizar con los adultos, nos vamos a centrar, no obstante, en la consideración de los problemas docentes de la infancia. En definitiva, es ahí donde está la médula de la cuestión.

3.1. *Las directrices fundamentales*

Aun conscientes de que, en el estado actual de la cuestión, no es posible pensar en soluciones que resuelvan toda la enorme

problemática que comporta la educación de los hijos de los trabajadores emigrados, se dispone, no obstante, de unas líneas directrices fundamentales sobre las cuales es viable constituir, con toda la provisionalidad que se quiera, pero de forma eficaz, una firme estructura de base.

Lo mismo que ocurre en otros dominios de las ciencias humanas, también aquí los principios llevan mucho terreno adelantado a las prácticas en boga. Es necesario referirse otra vez al hecho de que los enormes movimientos migratorios que hoy en día tienen lugar en Europa poseen un marcado cariz económico. Esto explica que, en primer lugar, sólo tras haber encontrado un sentido económico a los movimientos de trabajadores de un país a otro se haya comenzado a pensar en los problemas que éstos, como personas, llevan consigo. Es necesario, también, añadir que, si bien los problemas más urgentes se plantean a los adultos, son los niños los que, a la larga, están expuestos a sufrir las derivaciones más duraderas y complicadas del hecho migratorio. El peligro esencial, a este respecto, es el del evidente y constatado riesgo de no vincularse a ninguno de los países entre los que se mueven. Es, en definitiva, el peligro del desarraigo.

Desde una panorámica muy general, la educación de los hijos de los trabajadores emigrados debería tender a un doble efecto: En primer lugar, debería favorecer la integración de estos niños en la sociedad que los acoge. Y, puesto que el vehículo de integración social más importante de que hoy se dispone es la escuela, ésta debe desempeñar el papel principal en la consecución de este objetivo. Sin embargo, y teniendo en cuenta que los niños procedentes de un país extranjero adolecen de ciertas necesidades que no tienen los naturales del país, es lógico exigir a la escuela de los países receptores de emigración determinadas condiciones específicas que debe poner en marcha cuando reciba en su seno a escolares extranjeros.

El segundo gran objetivo que debería perseguirse con este tipo de niños debería ser la conservación de los vínculos culturales con su nación de origen. Sólo de esta forma es posible

que el niño, por una parte, encuentre un fondo sociocultural en el que dar salida a su desarrollo personal, y, por otra, pueda superar esa continua dicotomía que percibe en su vida. Se trata, en definitiva, de dar al niño emigrado el acceso a las dos culturas en las que, de hecho, vive: la cultura de su país de origen, a la que se encuentra vitalmente incorporado a través de la familia, y la cultura del país en el que vive, en la que se encuentra forzado a participar a través, principalmente, de la institución escolar. No hay que olvidar que, en principio, el niño tiene las mismas posibilidades de vivir en un país o en otro, y más aún, que no será él quien lo decida¹⁴. Por lo demás, y como corolario de estos dos objetivos básicos, deberían ponerse en marcha toda una serie de medidas de tipo bilateral encaminadas a resolver cuantos problemas administrativos puedan plantearse a los alumnos como consecuencia del paso de un sistema escolar a otro¹⁵.

En último término, como ha dicho muy bien Malenfant, “por razones tanto morales como psicológicas y sociológicas, es necesario actuar de tal forma que estos niños puedan recibir en las mejores condiciones posibles una instrucción y una educación que no sean inferiores a las que hubieran recibido en su país de origen”¹⁶.

3.2. *Perspectivas relativas al niño*

En lo que se refiere a los múltiples problemas planteados al niño como consecuencia de su paso por un sistema escolar extraño al que debería ser el suyo propio, vamos a espigar a

¹⁴ Cfr. MALENFANT, P., *Les différents aspects du problème de la scolarisation des enfants des travailleurs migrants*. Rapport présenté par... au Sous-Comité pour la Scolarisation des Enfants des Travailleurs Migrants. Division de la Population et de la Formation Professionnelle. Conseil de l'Europe. Strasbourg, 1969. Documento multicopiado.

¹⁵ Cfr. *l'Education des enfants des travailleurs migrants dans les pays de la Communauté*. CEE, Groupe “Enseignement et Education”, Bruxelles, 1972. Documento multicopiado.

¹⁶ MALENFANT, P., documento citado, pág. 3.

continuación algunos de los que, a nuestro juicio, mayor atención merecen.

3.2.1. *Rasgos psicológicos del niño emigrado.* — Aunque hay algunos estudios realizados sobre la psicología de los trabajadores emigrados, se echa en falta, hasta el presente, la presencia de estudios específicos sobre los rasgos psicológicos peculiares de los hijos de estos trabajadores. Es ésta una laguna importante que urge cubrir cuanto antes como paso previo para una acción educativa coherente. Hay, no obstante, algunas aproximaciones científicas que permiten formular, aunque sólo sea como hipótesis de trabajo, algunos rasgos muy generales de los niños emigrados. Así, por ejemplo, de un estudio realizado en Bruselas en el que se mezclaron niños belgas y extranjeros, se extrajeron las siguientes conclusiones relativas a estos últimos¹⁷: a) La introspección no es un rasgo dominante en ellos; por el contrario, se sienten fuertemente inclinados a buscar la compañía de los niños del país; en menor medida, buscan la compañía de otros niños extranjeros. b) Les gusta ir a la escuela y manifiestan afecto y respeto a sus maestros. No plantean ningún problema especial de disciplina. c) Se interesan por sus lecciones desde el momento en que comienzan a comprender, por poco que sea, la lengua en que se les enseña. d) Responden intensamente a la más pequeña muestra de simpatía y su necesidad de ser animados y ayudados es muy fuerte.

Estos rasgos nos dan una idea de las grandes posibilidades que tiene el niño extranjero de afrontar con éxito la tarea de integrarse a la sociedad a la que llega. Hay otros factores, sin embargo, que pueden obstaculizar este trabajo. Tal, por ejemplo, el bajo nivel cultural de su familia, o las deficientes condiciones de vida de la misma, que pueden originar en la naciente personalidad del niño algunas actitudes iniciales nega-

¹⁷ BATON P., *Coéducation d'enfants belges et étrangers*, Bruxelles, 1968, citado por BILMEN, S., *Organisation de classes spéciales expérimentales*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1971, pág. 15. Documento multicopiado.

tivas ante el medio escolar. Podemos pensar, sin embargo, a modo de conclusión, que el niño pone en juego muy temprano eficaces resortes psicológicos en orden a superar la prueba a la que está sometido.

3.2.2. *La capacidad de los niños emigrados ante el programa escolar.* — El hecho, frecuente por cierto, del retraso escolar en el que se ven envueltos los niños extranjeros, conduce a algunas explicaciones que, las más de las veces, apenas tienen otro fundamento, que un conocimiento superficial de las más elementales cuestiones educativas. Se tiende, en efecto, a pensar a veces, sobre todo entre determinados grupos de docentes, que los niños extranjeros tienen una capacidad inferior a la de los niños del país para seguir los programas de las escuelas a las que asisten. Quizás tenga más fundamento buscar explicaciones basadas en las dificultades que se derivan del dominio del idioma o en la escasa capacidad de ayuda que encuentran en sus familias. Algunas experiencias demuestran la validez de esta afirmación. Así, el profesor G. Mauco ha demostrado no hace mucho, tras una experiencia realizada en Argelia, que “colocados en condiciones semejantes, todos los niños normales, en todos los medios de población, pueden aspirar a resultados equivalentes”. Y añade: “El niño es portador de todas las virtualidades y posibilidades humanas. Es el medio el que le permitirá, o no, desarrollarlas”¹⁸. La dificultad real basada en los problemas de lenguaje ha sido perfectamente centrada en esta afirmación de Lambiotte-Fekkar, como resultado de diferentes encuestas llevadas a cabo en la región de París entre 1963 y 1965: “Desde el momento de la entrada en la escuela y durante los primeros años de escolarización, el niño sufre sobre todo a causa de su aislamiento lingüístico: no comprende lo que se le dice y no puede expresarse. A medida que adquiere el francés, viene a sufrir otra clase de trastornos:

¹⁸ Cfr. *Droit de vivre*, en febrero de 1968; citado por TREBOUS, M., *op. cit.*, pág. 141.

los que provoca el bilingüismo; el niño parece tener cada vez más dos modos de pensamiento, y es legítimo preguntarse cómo se llevará a cabo la articulación entre el abstracto, dado por la escuela, y el concreto, de origen, sobre todo, familiar”¹⁹. No es preciso, creemos, abundar más en una cuestión que aparece perfectamente clara, pero que hemos mencionado, sobre todo, para dar noticia de una hipótesis que es frecuentemente invocada por los profesores que enseñan, en una misma clase, a niños nacionales y extranjeros.

3.2.3. *El problema de la integración del niño emigrado en la escuela del país receptor.* — Es ésta una cuestión sobre la que hay un acuerdo prácticamente unánime. La mayor parte de los expertos que, de una forma u otra se han ocupado de ella, afirman que es conveniente favorecer la integración del niño emigrado en la escuela del país receptor. No son tan uniformes las opiniones, sin embargo, en lo que se refiere a las fórmulas concretas que conviene aplicar en cada caso. Vamos a referirnos a algunos de los matices más destacados que pueden presentarse.

a) El niño inicia su escolaridad en el país receptor: En este caso, se supone que el niño, por haber residido en el país que le acoge algún tiempo antes de asistir a la escuela, posee un dominio adecuado a su edad de la lengua en la que va a recibir enseñanza. Por lo general, si esto es así, no suelen plantearse problemas especiales. El niño sigue normalmente los programas y está en condiciones de integrarse plenamente en los modos de trabajo de la escuela a la que asiste. Incluso cuando pueda presentarse alguna dificultad de lenguaje, ésta, por lo general, es resuelta con cierta rapidez y soltura. El problema a resolver con este tipo de niños está únicamente en que, una vez que posee el dominio escrito de la lengua del país receptor, debe recibir ayuda para que conserve un dominio equivalente

¹⁹ LAMBIOTTE-FEKKAR, B., “Les problèmes de l’adaptation scolaire des enfants algériens de la région parisienne”, en *l’Enfance*, octubre-diciembre de 1966; citado por TREBOUS, M., *op. cit.*, pág. 139.

de la suya propia, al mismo tiempo que se le deben dar las referencias socioculturales esenciales de su país.

b) El niño continúa su escolaridad en el país receptor: Aquí ya se presenta una doble complicación. Por una parte, el escolar tiene que superar una dificultad capital: el dominio del idioma; por otra, debe adaptarse a unos modos de trabajo y a unos programas que, muchas veces, acusan diferencias muy marcadas con los que dejó en su país. Es justamente con este tipo de niños con el que hay más problemas y con los que, hasta hoy, no se ha llegado a una solución satisfactoria. La solución más generalmente adoptada hasta el presente en casi todos los países consiste en inscribir al alumno recién llegado en un nivel equivalente al que acredita poseer en su país y darle, al mismo tiempo, una ayuda suplementaria para que aprenda el idioma del país receptor. Pero ocurre que, durante todo el tiempo que el niño emplea en aprender la lengua, sus compañeros de clase van avanzando en la adquisición de unos contenidos que él no puede lograr, justamente porque no domina el vehículo a través del cual llegan. La consecuencia es obvia: el alumno se retrasa y, probablemente, se convierte en un "arriéré" crónico. A estas enseñanzas intensivas de la lengua es a lo que se ha denominado "clases de integración". De todas las críticas que pueden formularse a este tipo de enseñanzas, acaso la más importante sea la acusación de que, no sólo no resuelve, sino que incluso acentúa el retraso escolar de los alumnos extranjeros, limitando así, quizá definitivamente, su porvenir académico, profesional y social. Actualmente está en estudio la implantación de un sistema más racional, aunque más complicado en la práctica. Se trata de las que su principal defensor, Sitki Bilmen, llama "clases especiales experimentales"²⁰. En esencia, en estas clases se persigue como objetivo principal, la integración del alumno extranjero en la escuela del país receptor a través de una enseñanza que comprende,

²⁰ Cfr. BILMEN, S., *Organisation de classes spéciales expérimentales*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1971. Documento multicopiado.

además de una preparación intensiva encaminada a que el niño aprenda el nuevo idioma con el que se tiene que enfrentar, la preparación, en su propia lengua, de los contenidos que los otros compañeros de su edad y nivel van siguiendo normalmente. Puede darse, pues, duplicidad de profesores y de idiomas en la clase, hasta el momento en que los recién llegados pueden ya seguir las enseñanzas totalmente en el idioma usado en la enseñanza. A partir de ahí, sólo se da a los alumnos extranjeros un tiempo mínimo de clase en su propio idioma que ya no dejarán de recibir hasta que abandonen la institución escolar. Es muy interesante el planteamiento de este tipo de clases, que aparece, por encima de todas las complicaciones que lleva consigo, como el único medio de suavizar el enorme volumen de fracasos escolares que se dan entre los niños emigrados, el cual, como ha subrayado el autor antes citado, puede llegar a plantear un problema "tan grave como el de la no escolarización"²¹.

c) El niño pasa alternativamente de un sistema escolar a otro: Es el caso de muchos niños cuyos padres, por diversas circunstancias, cambian varias veces de país de residencia, o vuelven a emigrar después de un período más o menos largo en su patria. En estos casos, el escolar se encuentra gravemente perturbado; va de una lengua a otra y cambia de programas varias veces; como consecuencia, asimila mal, se retrasa y corre el riesgo de ser un inadaptado social. Las consecuencias que en estos casos deben pagar los niños son enormemente costosas. Nos parece que unas apropiadas instituciones socio-educativas y una adecuada información a los padres sobre los peligros que entrañan estos trasiegos de niños son los únicos medios de paliar las situaciones creadas.

El problema de la integración del niño al sistema escolar que le acoge está íntimamente relacionado con el de la duración de la estancia de su familia, y por consiguiente suya, en el país de que se trate. Tampoco en este terreno se dispone de

²¹ BILMEN, S., *op. cit.*, pág. 7.

datos precisos. No obstante, algunas informaciones recogidas en distintos países a lo largo del último decenio permiten suponer que solamente la tercera parte de las familias emigradas permanecen más de cuatro años en el país de residencia, lo cual nos hace pensar que la mayor parte de los hijos de los trabajadores cambian por lo menos una vez de sistema escolar. La cuestión es lo suficientemente importante como para que los países interesados comiencen a preocuparse de la puesta en práctica de medidas comunes tendentes a eliminar en lo posible los problemas educativos que se plantean a los alumnos. Tal es el sentido que tienen las recomendaciones contenidas en las resoluciones dimanadas del Consejo de Europa²².

Todavía puede encontrarse una nueva relación de cuestiones en las formas generalmente adoptadas en los países receptores de emigración para integrar a los alumnos extranjeros en su propio sistema escolar. Determinados países, como Francia, practican lo que puede denominarse "integración inmediata": al alumno se le sumerge en la escuela francesa desde el primer día, aunque puedan dársele algunos suplementos educativos especiales, como, por ejemplo, clases intensivas de francés o clases complementarias de la lengua nativa del alumno fuera del horario escolar. Este tipo de solución tiene la ventaja de que facilita la asimilación de la nueva lengua con más rapidez, pero quizás pueda ser demasiado expeditivo para los alumnos que tengan dificultades de adaptación; además, la escuela se desentiende totalmente de un problema capital para los niños extranjeros, como es el cultivo del idioma de su país de origen, el cual ha de ser llevado a cabo imponiendo a los niños interesados un trabajo suplementario. En otros países, tal Alemania, Suiza y Bélgica, se lleva a cabo la integración tras un período transitorio, destinado a enseñar a los niños la lengua del país receptor. El problema está en que no siempre se encuentra, según hemos visto más arriba, la forma perfecta

²² Cfr. *Resolución (70) 35* del Comité de Ministros del Consejo de Europa, adoptada el 27 de noviembre de 1970.

de organizar debidamente este período transitorio. El tipo de solución aplicado en Suecia se esfuerza por armonizar los aspectos positivos de los dos sistemas anteriores. Desde el momento en que ello es posible, los niños extranjeros son adscritos a una clase sueca, donde siguen, en compañía de los niños suecos, las enseñanzas para las que se necesita poco o ningún conocimiento de la lengua (educación física, trabajos manuales, dibujo, etc.). Al mismo tiempo que aprenden el nuevo idioma, los niños extranjeros se benefician de una enseñanza muy individualizada impartida por docentes suecos en equipo con otros procedentes de los países de origen de los alumnos. La enseñanza se lleva a cabo formando grupos muy poco numerosos (4 ó 5 niños por profesor) lo que permite una intensa individualización del proceso enseñanza-aprendizaje.

3.2.4. *El problema de la reintegración del niño emigrado en el sistema escolar de su país.* — Ya hemos visto que es éste un problema que se presenta con mucha frecuencia; por otra parte, se trata de un asunto en el que el niño, implicado directamente en él, no tiene capacidad alguna de decisión. Es lógico, pues, que deba tenderse a soluciones que dejen a salvo, en lo posible, la mayor parte de las complicaciones que se derivan para el escolar. Tal es la razón de que sea ésta una cuestión de gran interés y muy debatida en las reuniones celebradas a propósito de la educación de los hijos de los trabajadores emigrados. La práctica más generalizada hasta el presente ha consistido en impartir clases complementarias de lengua y cultura de su país de origen a los niños emigrados mientras asisten a las escuelas del país donde viven, con el fin de mantener presente en ellos el vehículo fundamental a través del cual se verificará su reinsertión en la escuela patria. La crítica más importante que se puede hacer a este sistema se centra en que, por lo general, estas clases se imparten al margen del horario normal de la escuela, lo cual produce un efecto doblemente perjudicial: por una parte, puede originar una sobrecarga en el trabajo de los alumnos que fácilmente causa

desgana y falta de interés; además, al ser una tarea que se realiza fuera del tiempo lectivo de clase, puede aparecer, para niños y padres, como una actividad de interés secundario a la cual no es preciso conceder demasiada importancia. Mas, incluso cuando estas enseñanzas quedan integradas en el horario de la escuela —así se hace, por ejemplo, en determinados cantones de la Confederación Helvética— hay ciertas cuestiones que deben ser resueltas con un punto de referencia del que hoy se carece. En efecto, se tiende a pensar por parte de los organismos oficiales escolares —en este caso de Suiza— que la tarea de mantener vínculos lingüísticos y culturales en los niños extranjeros con su propio país es algo que es responsabilidad exclusiva de los países de donde procede la emigración. Se olvida, no obstante, con esta forma de pensar, que la responsabilidad total de la educación de los niños extranjeros compete a la escuela oficial del país a la que los niños están obligados a asistir.

Por tanto, aun cuando pueda reclamarse ayuda a los países de origen de la emigración, es la propia administración de los países de llegada quien debe incluir en sus escuelas aquellos contenidos que aparezcan como necesarios para los niños extranjeros. La cuestión tiene, en determinados momentos, una solución tanto más fácil cuanto que los programas escolares suelen incluir el aprendizaje de una lengua extranjera; y nada más lógico que dar la opción a los alumnos extranjeros de que esa nueva lengua pueda ser sustituida por la suya propia. Con vistas a la reintegración de los escolares a su país de origen quedan por considerar las cuestiones administrativas. Se dan, en efecto, una serie de casos que, con las estructuras actuales, no encuentran con facilidad soluciones adecuadas. Nos referimos a la doble consideración de los estudios, terminales o no, que han sido llevados a cabo en los países extranjeros por los niños emigrados. Actualmente se empieza a hablar de una documentación escolar internacional que, a nuestro entender,

podría ser de una utilidad enorme²³. Sin embargo, hoy por hoy, es preciso acudir a soluciones más urgentes que exigen, en esencia, una adaptación de los requisitos legales de los países de origen de la emigración a las circunstancias del caso. Determinados países han realizado notables esfuerzos a este respecto. Así, por ejemplo, Italia, da validez a todos los estudios de tipo elemental y medio que los trabajadores y sus hijos hayan realizado en el extranjero, con la única condición de que superen determinadas pruebas que acrediten un dominio suficiente de la lengua italiana²⁴. Algo parecido ha comenzado a llevarse a cabo por parte de España a raíz de la puesta en marcha del *Consejo Escolar para la Extensión Educativa de los Emigrantes Españoles*²⁵.

Es preciso, no obstante, intensificar los esfuerzos y llegar a acuerdos internacionales, bilaterales o multilaterales, en virtud de los cuales se facilite la integración en su propia patria a todos aquellos escolares que, voluntariamente o por fuerza, se vean ante la eventualidad de hacerlo.

3.3. *Algunas cuestiones relativas al profesorado*

Las características especiales que comporta el trabajo con los hijos de los trabajadores emigrados lleva consigo unas exigencias especiales en el profesorado a las cuales es conveniente referirse. En líneas generales, y sea cual fuera la fórmula de trabajo que se adopte, es necesario subrayar que los docentes que lo acometan deben ser seleccionados de acuerdo con serias

²³ Cfr. BILMEN, S., *op. cit.* La segunda parte de este trabajo trata específicamente de un proyecto de "cartilla escolar y sanitaria para los hijos de los trabajadores emigrados".

²⁴ Ley núm. 153, de 3 de marzo de 1971, relativa a la asistencia escolar y formación profesional en favor de los italianos y de sus familiares residentes en el extranjero.

²⁵ Cfr. OO.MM. de 28 de julio de 1969 y 16 de marzo de 1971, por las que se crea, define y denomina al "Consejo Escolar para la Extensión Educativa de los Emigrantes Españoles".

exigencias de garantía. Uno de los más graves errores que pueden llegar a cometerse consiste en destinar a dar clases a los hijos de los trabajadores emigrados a antiguos profesores que, a su vez, emigraron de su país y han estado más o menos tiempo desvinculados de su profesión. Se pueden señalar, como algunas de las condiciones que, indispensablemente, debería poseer todo profesional que tenga contacto con niños emigrados, las siguientes:

a) Un conocimiento básico de la problemática humana y social que comportan los movimientos migratorios.

b) Un conocimiento adecuado de los dos sistemas educativos entre los que, presumiblemente, va a oscilar el alumno.

c) Un dominio aceptable de las dos lenguas que han de utilizarse en la enseñanza.

d) Unas destacadas cualidades humanas en virtud de las cuales pueda poner en juego el amplio espíritu de comprensión y entrega que exigirá su labor.

Bien es verdad que las condiciones exigidas están en función de un conjunto de sujeciones de origen muy variado, tanto si son enviados por los países de origen de los emigrantes como si trabajan por cuenta de los países receptores. En cualquier caso, debería haber una colaboración cada vez más estrecha entre todos los países para actuar coordinadamente en un asunto de tanto interés como éste. En último término, es preciso pensar que una labor plenamente eficaz sólo es posible cuando se produzca un perfecto ensamblaje de los dos sistemas de enseñanza, cuyos agentes esenciales son los profesores. Para perfilar esta última consideración hay que añadir que convendría disponer en todo centro al que asistan alumnos extranjeros de uno o varios profesores nativos de los respectivos países de origen de los niños, con el fin de formar, cuando convenga, la oportuna labor de equipo con los profesores del país receptor. Es éste uno de los aspectos que más inexplicablemente se echan en falta en la mayor parte de los países europeos receptores de emigración. Resulta incomprensible comprobar cómo, en muchas ocasiones, se dispone, por ejemplo, de un profesor

especializado en decoración y no se tiene, sin embargo, un profesor de español en un centro donde puede haber hasta un centenar o dos de alumnos españoles. La colaboración entre los dos países interesados debería llegar hasta el último extremo en sus consecuencias. El profesor de español, por ejemplo, debe formar parte del personal docente del centro, encargado de esta materia, especialmente destinada a los niños españoles, pero debería de estar a disposición del director para cualquiera otra actividad que fuera preciso llevar a cabo con los alumnos del centro, españoles o no. Sólo de esta forma llegaría a efectuarse una identificación y una aceptación completa por parte de los alumnos españoles del profesor que viene a enseñarles su lengua.

Antes de terminar con este apartado, conviene añadir que, dadas las peculiaridades de su trabajo, estos docentes deberían gozar de un status administrativo y económico especial que, por una parte, compensara en lo posible las dificultades que tienen que afrontar, y, por otra, asegure un mínimo de estabilidad en el puesto, indispensable, por lo demás, para un rendimiento aceptable.

IV. LOS ORGANISMOS OFICIALES ESPAÑOLES ANTE EL PROBLEMA EDUCATIVO DE LA EMIGRACIÓN

Con el fin de ir adaptando los mecanismos administrativos españoles a las futuras actuaciones educativas con los hijos de los emigrantes españoles, en el mes de julio de 1969 se firmó un convenio entre los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo en el que se establecían las bases jurídicas y administrativas que hicieran posible una actuación eficaz y coordinada. Como consecuencia de este Convenio interministerial y por una Orden de Educación y Ciencia de 28 de julio de 1969, apareció configurado el denominado *Consejo Escolar Primario para la Enseñanza de los Emigrantes Españoles*. Era éste un

organismo integrado por altos cargos y funcionarios de los Ministerios de Educación y Ciencia, de Trabajo y de Asuntos Exteriores, cuya finalidad se definía fundamentalmente en un esfuerzo por proporcionar a los hijos de los emigrantes españoles las mismas oportunidades educativas que poseen los escolares residentes en España. A este efecto se trazaban cauces ejecutivos concretos, para lo cual se designaban como organismos básicos de gestión a la Dirección General de Enseñanza Primaria y al Instituto Español de Emigración. En todo caso, el Ministerio de Asuntos Exteriores, a través de sus cauces competentes, se encargaba de la canalización, coordinación y control de todas las actividades.

Después de resolver un gran número de gestiones encaminadas al acopio de medios materiales y técnicos, en julio de 1970 se decidió seleccionar, a través de un concurso público de méritos entre docentes españoles, al personal que habría de hacerse cargo de las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas en el extranjero. Este personal, una vez seleccionado, fue sometido a un curso de preparación previa antes de su incorporación a su trabajo. Entretanto se realizaron acuerdos, a cargo de la Comisión Mixta Hispano-Suiza, que entre el 22 y 27 de febrero de 1971, en reunión celebrada en Madrid, acordó entre otras cosas facilitar la acción educativa con los hijos de los emigrantes españoles a través de la organización de cursos complementarios de lengua y cultura españolas, según consta en el punto 3 del acta de las reuniones. Más tarde, por una Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 16 de marzo de 1971, se modificaba la denominación y composición del *Consejo Escolar Primario para la Enseñanza de los Emigrantes Españoles*, el cual pasaba a denominarse *Consejo Escolar para la Extensión Educativa de los Emigrantes Españoles*. Este cambio era necesario para, por una parte, adaptar este organismo a la nueva orientación de la educación española aprobada por la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa de 4 de agosto de 1970, y, por otra, por el deseo de extender la acción educativa con los

emigrantes no sólo al nivel primario, sino a todos los niveles educativos, tal y como se establecen en el artículo 47.3 de la Ley General de Educación. Posteriormente, la Ley 33/1971, de 21 de julio, de Emigración, se ha ocupado del problema, definiendo, en los artículos 17 y 18, el marco general en que debe situarse la acción del Ministerio de Educación y Ciencia para dar a los emigrantes españoles "las máximas oportunidades de carácter educativo".

Con el fin de subrayar que las medidas adoptadas no son superfluas, sino que se trata de algo de una importancia capital para España, indicaremos a continuación algunas cifras de las que consideramos más iluminadoras: En 1970 había un total de 3.360.895 españoles fuera de España, es decir, más o menos el diez por ciento de la población total española²⁶. De ellos, un total algo superior al millón viven en diferentes países europeos como trabajadores emigrados. Algo más de dos millones están en distintos países de América y el resto se distribuye entre varias colonias de países de todo el mundo. Si bien es verdad que una buena parte de ellos viven en países de lengua española (exactamente 1.687.838) donde, lógicamente, los problemas que hemos enunciado más atrás tienen una repercusión mucho menor, también es cierto que siempre queda un volumen importante de cuestiones a resolver (entre ellas, la reintegración escolar). En resumen, tomando como base las cifras más arriba aludidas se puede estimar en *medio millón* el número de niños españoles que, encontrándose en período de escolaridad, reciben ésta en países extranjeros. La cuestión, pues, tiene su importancia.

Como resultado del esfuerzo coordinado de tres Ministerios (Educación y Ciencia, Trabajo y Asuntos Exteriores) se ha iniciado, a partir del año 1971, una acción sistemática encaminada a resolver, por lo menos, las vertientes más agudas del problema en los principales países europeos receptores de mano

²⁶ Cfr. *La Emigración en 1970*. Gabinete de Estudios del Instituto Español de Emigración, Ministerio de Trabajo, Madrid, 1971.

de obra española (principalmente Francia, Alemania, Bélgica y Suiza). Han sido destinados a estos países cuatro Inspectores Técnicos de Educación y se han distribuido por Europa un par de centenares de docentes como encargados de impartir clases de español a los hijos de los trabajadores españoles. Una vez comenzada la labor se ha visto un rico abanico de problemas y necesidades que, reducidos a un breve esquema, pueden ser enunciados de esta forma:

a) Es necesario, ante todo, coordinar y plasmar de forma definitiva la actuación oficial del Ministerio más directamente implicado en este asunto, el de Educación y Ciencia. A este efecto, se impone, a nuestro juicio, que este Departamento canalice su actividad en los países donde aparezca necesario a través de la creación y puesta en marcha de Delegaciones con funciones idénticas a las que estos organismos tienen en el ámbito provincial.

b) Es conveniente arbitrar los medios necesarios encaminados a lograr que, al menos, los beneficios derivados de la Educación General Básica lleguen a todos los españoles residentes fuera de España.

c) Es urgente preparar una estrategia coordinada de esfuerzos encaminados a lograr acuerdos educativos con los países donde el número de españoles residentes lo exija.

d) Un aspecto que es preciso no olvidar es el de una sensibilización favorable de los estamentos competentes en torno al hecho del retorno de los emigrantes a España, no sólo en cuestiones sociales y económicas, sino también en las educativas.

e) Es imprescindible que se prepare y promulgue un conjunto de disposiciones que, en el orden administrativo, elimine los problemas educativos que se plantean a los emigrantes y sus hijos a su regreso a España.

A modo de conclusión podríamos terminar diciendo que la acción educativa a desarrollar entre las minorías emigradas debe tener, vista desde el país de origen de las mismas, una doble finalidad: En primer lugar, mantener siempre viva la posi-

bilidad de reincorporación de los individuos emigrados a su seno; en segundo lugar, mantenerse presente, como un valioso elemento de sostén moral, entre los individuos que viven fuera de ella. Pero el punto de vista más fecundo está en la consideración esencial de que, en el fondo, existe la posibilidad de perfeccionar —de *educar*— en una dimensión cada día más urgente, a unas personas que llevan consigo, fuera de sus fronteras, algunos problemas que ellos solos no pueden resolver. La educación, de este modo, recupera de una forma contundente su más original sentido de ayuda. Y en definitiva, ampliando mucho más el horizonte, se trata de hacer algo por evitar una grave posibilidad enunciada elocuentemente en estas palabras de un documento oficial ya citado anteriormente: “Un subproletariado de hijos de trabajadores inmigrados comienza a crearse en los países industrializados. Si se quedan en tierra extranjera, toda promoción les queda prácticamente vedada; si vuelven a su país, corren el riesgo de ser también allí inadaptados, sin calificación de ninguna clase, sin alcanzar siquiera el nivel de formación de los menos favorecidos de sus compatriotas”.