

## **ESCUELA, LENGUA, IDENTIDAD Y PROBLEMÁTICA DE INTEGRACIÓN DE INMIGRANTES**

Mohamed EL-MADKOURI MAATAOUI  
Universidad Autónoma de Madrid

Las relaciones entre lengua e identidad y la relación de confluencia entre identidades distintas en la misma sociedad han sido tema de investigación en las últimas tres décadas desde varias perspectivas. En psicología social Turner, 1991, Wetherell & Potter, 1992 y Turner y Giles, 1981 han hecho especial hincapié en la formación y utilización de los estereotipos entre grupos e individuos de los mismos dentro de la misma sociedad. En sociolingüística Hymes, 1974 y Williams, 1995 han investigado la relación entre identidad y vitalidad etnolingüística. Este último ha intentado demostrar que los grupos minoritarios, cuando son inmigrantes, no son estáticos, sino que su identidad va cambiando paulatinamente, especialmente cuando se trata del aspecto lingüístico. Y finalmente, la Lingüística Aplicada (Kleiman, 2001) se ha interesado por describir y analizar las interacciones de enseñanza y aprendizaje en grupos distintos.

En todos estos casos, la lengua viene íntimamente relacionada con la identidad. Esta relación no se cuestiona, sino que el debate se centra en los aspectos sociales, culturales y políticos de dicha interacción. De hecho, toda la lingüística externa moderna ha dejado constancia de que la lengua está estrechamente relacionada con la identidad, sea ésta individual o comunitaria, y sus circunstancias. Tan estrecha es la relación de la lengua con la identidad, que se presenta como fundamento para la configuración de identidades nacionales. Numerosos colectivos dentro de numerosos países europeos configuran su identidad “nacional” apelando al componente lingüístico. Aún más, la mayoría de los estados modernos han construido su identidad, en un proceso inverso al anterior, mediante consideraciones político-lingüísticas. La diferenciación del urdu y del hindi se ha establecido sobre bases puramente nacionales. Se trata de la misma lengua, inteligible tanto para los paquistaníes como para muchos indios, pero se llama hindi o urdu, dependiendo de qué lado de la frontera estemos.

*O hindi e o urdu são tão semelhantes em sua estrutura –e, sob muitos aspectos, idênticos- que alguns lingüistas da Índia e do Paquistão vêm há algum tempo propondo arodoramente a idéia de potular uma única lengua subyacente chamada “hirdu” –uma hipótese fadada desde o início a ser rejeitada por razões políticas, não importando o quando sejas convincentes os argumentos lingüísticos a seu favor- por causa das animosidades religiosas que durante sécalos legitimaran a distinção nominal e por sua vez foram oficialmente reconhecidas por ela (...) o hindi e o urdu. (Rajagoplan, 2001: 24)*

Una comunidad puede fundar su identidad sobre una diferencia lingüística. Es decir, que puede poner la lengua en el centro de la conformación de su identidad nacional, especialmente si esta lengua está circunscrita a un lugar determinado: catalanes, valencianos, gallegos y vascos en España; flamencos en Bélgica, o Quebequenses en Canadá. La lengua, en este caso, conforma la identidad nacional. Pero también, una comunidad que quiere formarse sobre razones políticas, puede incorporar elementos político-culturales a su lengua para hacerla diferente de la de la comunidad vecina. El serbio, el croata y el bosnio eran la misma lengua hasta hace menos de treinta años. En este caso, la lengua está en la base del debate político-identitario.

Todas estas consideraciones, que podrían calificarse incluso de problemas, son resultado del concepto moderno de Estado-nación tendiente generalmente al monismo lingüístico-cultural. Es decir, que la fuerza centrípeta de englobarlo todo en lo mismo, crea a veces la fuerza contraria, la centrífuga, en una época caracterizada por la ponderación de los derechos del hombre, incluidos sus derechos lingüísticos. De todos modos, no es el monismo lo que es inherente a la humanidad, sino el plurilingüismo. Sin embargo, desde hace unas tres décadas aparece otra vertiente del problema de la identidad lingüística, esta vez relacionada con el fenómeno de la inmigración del Sur al Norte. El fenómeno se ve reflejado y debatido en la Escuela ¿Deben los inmigrantes olvidarse de su primeras lenguas en pro de la adquisición del español?

#### *Escuela e inmigración en los medios*

El tema de la inmigración y su relación con la Escuela y el sistema educativo empieza a asomarse recientemente en las páginas de los periódicos. Entre el 20.7.1996 y el 24.11.2000 ABC publica unos 500 titulares relacionados directamente con la inmigración. 500 titulares que recogen explícitamente la palabra inmigrante. De este número, sólo 15 titulares hacen referencia explícita a la escuela, a la educación o a la formación de inmigrantes. Sólo el 3% del número total de estos titulares alude a inmigración y escuela. Además, sólo se comienza a dar cuenta de este tema en la prensa española hace menos de una década. La primera noticia en el corpus disponible data del 18.2.1999, fecha en que aparece el

primer titular que hace referencia a la escuela e inmigración. Esto quiere decir que el 100% de la información es posterior a 1998, mientras que los primeros niños inmigrantes, en números significativos, empiezan a escolarizarse a partir de 1991. Esta fecha marca el comienzo de tratamiento *grupala* y “étnico” de los estudiantes extranjeros o de origen extranjero.

Del 3% consistente en la información sobre inmigración y escuela, sólo el 33,3% hace referencia a este tema en términos que no son estadísticos. Es decir que el 66,6% de los titulares de ABC abordan el tema de la relación entre inmigración y escuela en términos cuantitativos. La tipología de dicha cuantificación está relacionada con uno de los siguientes parámetros:

1. Cuantificación de los alumnos inmigrantes en algunas comunidades.
2. Cuantificación de los alumnos extranjeros necesitados de atención especial en la escuela.
3. Cuantificación de los alumnos en relación al éxito o fracaso escolar: se da el caso curioso de que se suma a los niños extranjeros a los alumnos de la etnia gitana para alcanzar una cifra general sobre los dos grupos.
4. Cuantificación, en este caso positiva aunque no carente de autocrítica, de la aportación de los inmigrantes a mantener abiertas las aulas de la escuela pública.
5. Cuantificación y demanda de reserva de más plazas para discapacitados e inmigrantes.
6. Cuantificación y demanda de más medios para escolarizar a inmigrantes en las escuelas concertadas.
7. Cuantificación de la proporción de los alumnos extranjeros con respecto a sus compañeros autóctonos.
8. Cuantificación de los alumnos extranjeros en algunas zonas donde su presencia es notoria, sin mencionar ni cuantificar los centros ni las regiones con menos o escasa presencia inmigrante

El 33,33% restante de las noticias que, en principio, no informan del tema de la inmigración y Escuela en términos cuantitativos, sino cualitativos, giran en torno a la polémica:

1. Polémica y manifestaciones ciudadanas derivadas del cierre de un centro escolar para inmigrantes en Vitoria, y la problemática del catalán y los inmigrantes visto desde los medios de lengua española. El Mundo es, sin embargo quizá, el periódico que más uso hace de la inmigración en contra del presidente de la Generalitat: Pujol, *Los inmigrantes y el catalán*, es el titular de un editorial publicado el 12.10.2001, donde se dice que: “Lo que no resulta ya tan aceptable es que Pujol considere que una norma básica de la convivencia es saber catalán e incluso pida “tolerancia cero” para los que no lo hablen. En Cataluña hay dos lenguas oficiales: el castellano y el catalán que deben ser igual de respetadas”. En realidad este periódico parece que hace usa el tema de la inmigración sólo como instrumento de

una polémica. De hecho, se aprecia cierto solapamiento entre los inmigrantes castellanoparlantes en Cataluña y la inmigración de ciudadanos de terceras naciones. Un mes antes, el mismo periódico publica –en este sentido- un artículo con el titular: *Pujol apoya al obispo de Girona en su tesis sobre el deber de hablar catalán* (9 de septiembre de 2001). Sin embargo, su argumentación en contra del “deber de hablar catalán” no llegó al poder persuasivo de informar de que las autoridades catalanas obligan también a que hablen catalán los inmigrantes extranjeros. De hecho, lo que han dicho tanto Pujol como el obispo de Girona es que los catalanes “deben hablar catalán” como los hispanoparlantes. Algo muy distinto es que Pujol dijera luego que los inmigrantes, muchos de ellos hablantes del español y trashumantes, deban aprender catalán. El tema del aprendizaje de los inmigrantes, por tanto, ha sido utilizado por este periódico como un instrumento y argumento en su polémica de “imposición” del Catalán, más que una finalidad en sí.

2. Actuaciones institucionales para tomar cartas en asuntos relativos a la inmigración. En este apartado, el marco legal de los inmigrantes en la Escuela ocupa el 6,6% de la información. Una noticia local, de Valencia, informa de que La Conselleria de Educación pondría en marcha en la semana siguiente la Orden de Compensación Educativa que garantizaría la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, de forma que las personas y grupos sociales que estuvieran en situación desfavorecida pudieran recibir los esfuerzos educativos necesarios y compensaran las desigualdades iniciales.

Ejemplos de los titulares de ABC.

1. 18.2.1999: Andalucía, la comunidad que más niños inmigrantes acoge en sus aulas.
2. 23.2.1999: Más de 6.000 inmigrantes han recibido atención especial en la escuela.
3. 10.9.1999: Enseñanza potencia la atención a los alumnos inmigrantes con nuevos talleres.
4. 23.11.1999: El 40 por ciento de los alumnos de etnia gitana o inmigrantes sufre desfase escolar.
5. 1.2.2000: Los hijos de inmigrantes salvan del cierre las clases vacías de la escuela pública.
6. 18.02.2000: El Gobierno vasco ordena cerrar un colegio de inmigrantes para ampliar una ikastola.
7. 19.02.2000: El Ayuntamiento de Vitoria recurrirá el cierre del colegio de inmigrantes.
8. 4.4.2000: Los colegios deberán reservar plazas para niños discapacitados e inmigrantes.

9. 22.5.2000: El distrito Centro escolariza al mayor número de inmigrantes de la región.
10. 6.6.2000: La escuela concertada pide medios para escolarizar más inmigrantes.
11. 20.7.2000: Los inmigrantes escolarizados en España no llegan al uno por ciento.
12. 5.7.2001: Educación garantiza la enseñanza en igualdad de condiciones a inmigrantes.
13. 29.10.2001: La Generalitat sólo quiere enseñar el castellano a los inmigrantes presos.
14. 1.11.2001: Los inmigrantes y el catalán.
15. 16.11.2001: El 25 por ciento de los nuevos alumnos de Alcalá de Henares son inmigrantes.

Ahora bien, si analizamos dicha cuantificación, observamos que puede sujetarse a una interpretación negativa de la relación de los inmigrantes con la Escuela. En un 13% del total general se nos habla de la cuantificación de los alumnos extranjeros en algunas zonas de España: 6.000 en Andalucía y 25% en Alcalá de Henares. En un 6,6% de la información general sobre el número de escolares inmigrantes, se nos informa de que los hijos de inmigrantes, vista la baja natalidad autóctona, salvan del cierre los centros públicos, algo que podría interpretarse como positivo. No obstante, leyendo se nos comunica que “España ha perdido en diez años 1.400.000 alumnos en los niveles universitarios. El descenso de la natalidad afecta sobre todo a los centros públicos que empiezan a depender de los inmigrantes para mantener sus aulas”. Con lo cual la que es, en principio, la información matriz cede su lugar a la alarmante baja natalidad de la sociedad étnicamente española ya que ésta empieza a depender de los inmigrantes. En otro 6,6% del corpus analizado uno de los titulares dice que “los inmigrantes escolarizados en España no llegan al uno por ciento”, pero al leer la noticia en la sección de Sociedad, se nos precisa que “El sindicato Comisiones Obreras presentó ayer un informe sobre la escolarización de los hijos de los inmigrantes en España, en el que denuncia la falta de un modelo de integración social para ellos”. Por lo que cabe otra lectura del titular, no es que la realidad fuese como el mismo dice, sino que se limita a transmitir la opinión de un sindicato que la manifiesta para denunciar la falta de un modelo de integración. Con lo cual, a pesar de la apariencia “tranquilizadora” del titular, el desarrollo del mismo lo reviste de polémica.

Tanto los titulares con datos cuantitativos como los que informan de temas polémicos relacionados con la inmigración, denotan cierta novedad en la relación mediática de los alumnos con la Escuela. Tan nueva es esa relación que a veces los informadores parecen buscarla:

*Opina que ésa es la razón por la que hasta ahora nunca haya clase con un inmigrante. Tiene un amigo brasileño, pero fuera de clase. Entre los*

*casi cuatrocientos alumnos del instituto, calcula que los de origen extranjero no llegan a media docena* (Naiara Galárraga/Bilbao: El Curso de la Secundaria “Separar a los retrasados sería llamarlos tontos”, EL PAÍS, .9.2001).

Aquí, también como en el caso de ABC se observa cierta tendencia a los dos fenómenos descritos anteriormente: cuantificación y polémica. Ejemplos de titulares de El Mundo que se han sumado muy recientemente a informar sobre inmigración y Escuela, son los siguientes:

1. 12.9.2001 Los sindicatos piden más escuelas infantiles que las previstas por la CAM .
2. 13.9.2001 El reto de escolarizar a alumnos inmigrantes.
3. (Cataluña) Aumentan los alumnos en Cataluña por primera vez desde el año 1984 (el incremento de inmigrantes influye, aunque es “poco significativo”, según la consellera.
4. 16.9.2001 Adultos de golpe.
5. 18.9.2001 España arranca su curso con 100.000 alumnos menos (sólo crecen la FP y la Infantil por el aumento de la natalidad y la inmigración)
6. 18.9.2001 Escuelas (públicas) sin fronteras.
7. 28.9.2001 (Cataluña) Ensenyament ultima el nuevo decreto de admisión de alumnos (Modifica el anterior para equilibrar la presencia de inmigrantes en las escuelas).

En el curso del desarrollo de la información relativa a los sindicatos que piden más escuelas infantiles que las previstas por la CAM, se recoge la siguiente:

“Respecto a los alumnos con necesidades especiales, indicaron [CCOO y UGT] que los centros privados concertados sólo tienen un 22% de estos escolares y que no todos los inmigrantes que tienen matriculados necesitan una compensación educativa porque no provienen de países del Tercer Mundo”.

De esta cita, se destaca una inferencia lógica ¿Todos los alumnos procedentes del Tercer Mundo necesitan una enseñanza compensatoria, y que los demás, sus compañeros que proceden de otros mundos que no sea el tercero no la necesitan? Es decir, que todos los niños del Primer Mundo son buenos y que todos los del tercero pueden ser malos. Este tipo de expresiones encierra juicios de valor formulados a priori. Juicios que se presentan como resultado una vez más de la instrumentalización del tema de la inmigración y escuela con finalidades, en este caso, sindicales. CCOO y UGT que, al parecer, defienden el sistema público de enseñanza, se oponen a otros sindicatos de la enseñanza concertada y piden fondos para su propia enseñanza compensatoria. La afirmación sindical pretendía convencer de que como la enseñanza concertada es selectiva con respecto a sus alumnos, no sería lógico que pida fondos que en principio se debían destinar al sistema público, con el subliminal trasfondo ideológico y religioso.

En algunas informaciones de EL MUNDO la cuantificación y la polémica van juntas. En “El reto de escolarizar a alumnos inmigrantes”, leemos:

*Decenas de miles de niños y niñas marroquíes, ecuatorianos, polacos o peruanos comienzan este año a aprender en unos colegios que les son ajenos. La situación en algunos centros públicos (hasta con un 50% de alumnado inmigrante) es caótica,...*

Además del tono alarmista de la redacción cabe señalar, con respecto a esta noticia y otras, una serie de consideraciones:

*La presuposición:* la inmigración no es un fenómeno de transmisión genética, de las decenas de miles de estudiantes la mayoría es nacida en España. No todos los hijos de inmigrantes son inmigrantes. Algunos de ellos nunca han salido del país. Incluso, los hijos de matrimonios mixtos o con un apellido poco hispano contabilizan como inmigrantes.

*La generalización de lo particular:* ¿De todos los colegios españoles, cuántos tienen un 50% de alumnado “extranjero” y cuántos no tienen ninguno? No todos los centros tienen un 50% de alumnado de estas características. La revisión de las listas de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid confirma que efectivamente existe esta tendencia a magnificar las cifras y generalizar aquellos fenómenos impactantes.

*El recurso a la analogía:* se ha observado también la tendencia a trasladar los patrones discursivos que se aplican a la inmigración en general, a los niños y niñas de los inmigrantes. EL MUNDO nos informa en *Escuelas (públicas) sin fronteras* (18.9.2001) de que: “El futuro está lleno de colores, costumbres e idiomas, todo metido en las aulas de aquí”. Como metáfora puede que sea esto cierto, especialmente si la finalidad del artículo es deleitar al lector, pero si lo que se pretende, como pienso, vistos los datos numéricos y estadísticos, es informarle, esta información no se corresponde completamente con la realidad de los niños de origen inmigrante (nacidos en España o procedente de países extranjeros). Desde el punto de vista cromático y adoptando tendencias prototípicas, los niños inmigrantes puede que muchos de ellos tengan colores distintos. En lo que se refiere al folklore y a las costumbres puede que algunos alumnos incorporen juegos nuevos a los que ya se conocen. Este tipo de caracterización nos presenta una imagen algo insólita por cuanto supone que las aulas se han convertido en una especie de arca de Noé.

La realidad de la Escuela que se presenta ante el investigador poco mediatizado es distinta. La Escuela tiene muchos retos, algunos procedentes de la inmigración y de la poca formación específica del profesorado, pero muchos son resultado de la devaluación universal de la enseñanza y de los sistemas educativos. Es decir, que la no existencia de la inmigración en la Escuela, no resolvería los muchos problemas de ésta. El principal problema del niño inmigrante es la lengua. No obstante, pasados los primeros meses de acomodación y desde el punto de vista lingüístico, la lengua del niño inmigrante –serio y aplicado- es la de su escuela. Puede que haya

aulas para idiomas en los colegios, pero no todas las lenguas se hablan simultáneamente en el aula y ni siquiera, en la mayoría de los casos, en el recreo. Este hecho es corroborado también por la observación directa de centros marcados culturalmente como son las mezquitas. En las escuelas de fin de semana de las mezquitas madrileñas: los niños hablan entre sí en español, juegan en español y se insultan también en español, esto dentro de escuelas teóricamente árabes.

### *Lengua e integración*

El periódico EL MUNDO publica una interesante entrevista con José Luis Pedreira-Massa, representante español de psiquiatría infantil en la Unión Europea de Médicos Especialistas:

*La segunda generación de inmigrantes, los hijos, caen en un proceso de negación de la cultura de origen para ser reconocidos en su nueva cultura. Rechazan su lenguaje materno, los hábitos alimenticios anteriores, todo lo que pueda relacionarse con su país de procedencia... (Adultos de golpe: 16.9.2001).*

Aún más, la experiencia de vida que puedan tener los hombres y mujeres extranjeros en España es variada. Una vez instalados en España, dicha experiencia, junto con cierta literatura televisiva y unas medidas circunstanciales de apañío, desencadenan unos mecanismos de pensamiento que siguen funcionando hasta que el inmigrante empiece a descubrir –por sí solo- otra manera de ver y nombrar la realidad. No obstante, estas dos últimas estrategias son muy a menudo obviadas por muchas investigaciones antropológicas sobre estos colectivos. De ahí, el desacierto de los estudios que se centran en el estudio de los países de origen haciendo una especie de antropología cultural de contraste, teórica, incapaz de explicar muchos fenómenos relacionados con la inmigración. La sociedad marroquí es distinta de cómo vive el colectivo marroquí en España. La estrategia de reproducción de mecanismos culturales de origen, no siempre da resultados. Un aspecto éste ya señalado por Blommaert y Verschueren (1994: 35), “en cuanto al Magreb –dicen- nuestros inmigrantes parecen no haber salido nunca de allí. Se describe la vida rural tradicional en el país de origen para un esbozo de los contenidos culturales no religiosos”.

Al fallar las estrategias “comunicativas” de los inmigrantes con la sociedad, por no corresponder a sus expectativas ni a la realidad de la sociedad, se genera en ellos una especie de automarginación y cierto rechazo social porque no utilizan “el lenguaje adecuado”. Para remediarlo, y con la finalidad de integrar al inmigrante, se han experimentado varios tipos de medidas de orden social. Algunas de ellas llegan al límite de despojarle de cualquier tipo de condición cognitiva. Para combatir el rechazo social a los inmigrantes, estas tendencias contrarias, algo paternalistas, parecen anular la capacidad intelectual de estos individuos: se les concibe como objetos de las acciones sociales, no sujetos de las mismas.

Ahora bien, si el rechazo es un problema para la integración, el “paternalismo”, también. Una persona que llega a España para trabajar y son requeridos sus servicios, ha de considerarse como un trabajador más con los mismos derechos y deberes que cualquiera de su categoría. No obstante, puede que esta persona, que ha dejado su pueblo para buscar trabajo en otro, necesite ayuda por desconocimiento de la sociedad y su funcionamiento. No hay mejor artilugio para conseguirlo que la lengua. El descubrimiento y conocimiento de una sociedad pasa necesariamente por la lengua que es, además, el factor más determinante de la integración ¿Cómo puede la lengua participar en la integración de las poblaciones inmigrantes?

Es cada vez más creciente la conciencia entre los investigadores que abordan el tema de la integración desde el campo de la sociología de que son necesarios dos sujetos para poder conjugar el verbo integrar: el inmigrante y la sociedad. El primero no puede integrarse si no le dejan espacios de integración o si se le imponen condiciones demasiado restrictivas. Y ésta, por mucho empeño que ponga en ello, no puede integrar al inmigrante que no quiera integrarse. Esta evidente afirmación, trivial a primera vista, conlleva implícitamente el reconocimiento del fracaso de muchos proyectos de integración basados en planteamientos de tipo social exclusivamente. El criterio lingüístico, sin embargo, puede propiciar una integración fiable ya que la lengua está implicada en todas las facetas del ser humano, haciendo posible no sólo la comunicación sino los conocimientos sociales y culturales necesarios para cualquier proyecto de integración. La lengua es, por antonomasia, el vehículo de la comunicación, en el sentido más amplio de este concepto. Permite además de recibir y emitir información inmediata, “entender” y “hacerse entender”. Y como todo conocimiento de cualquier tipo, el de la lengua crea autoestima. La literatura psicológica nos informa –no sólo en el caso de los inmigrantes- que a mayor autoestima corresponde más deseo de diálogo y, por lo tanto, mayor disponibilidad a interactuar con la sociedad mediante el establecimiento de lazos de interés y de reconocimiento mutuo ¿Qué es la integración sino un saber inter-actuar en sociedad? De hecho, una persona sin medios lingüísticos para comunicarse es un preso sin barrotes.

Cabe señalar aquí que la comunicación es social y los elementos lingüísticos imprescindibles para ella sólo pueden interpretarse eficientemente en sociedad. Muchas corrientes de la lingüística actual han fracasado en la caracterización del lenguaje porque se han basado en modelos exclusivamente formales y abstractos. La metáfora del emisor, canal y receptor, usada en lingüística, pero que reproduce el esquema tradicional de telecomunicaciones, concibe a hablantes y oyentes como si fueran máquinas insensibles a sus circunstancias. Otros son los planteamientos recientes de la lengua y su relación con los hablantes (inmigrantes y no inmigrantes).

“El significado es siempre relativo al contexto y está situado en relaciones sociales. ¿Cómo podemos entendernos?” (Palmar, 2000: 63). Este tipo de preguntas que los investigadores se plantean para determinar los mecanismos de

entendimiento entre los nativos, se hacen imprescindibles cuando se trata de inmigrantes. No se trata, pues, sólo de entender palabras, sino de aprehender toda una serie de mecanismos de interacción social. La enseñanza y el aprendizaje pueden participar eficientemente en la integración de los extranjeros residentes en España. No existen sociedades humanas sin lengua, ni lenguas vivas sin sociedad. Los inmigrantes forman parte de esta sociedad, por estar físicamente en ella, y tienen el derecho, y quizá la obligación, de adherirse a ella aunque sea sólo aprendiendo su lengua que es, no lo olvidemos, una institución más. La lengua es una institución social (Witney, Saussure) y aunque cierta lingüística de corte formal, posterior, la ha entendido como un sistema algebraico, la lengua no se puede dissociar de la sociedad, de la cultura, de las circunstancias de los actos de comunicación y del conocimiento del mundo. De hecho, los enfoques sociolingüísticos “consideran las lenguas como elementos influenciados por los hechos sociales” (Oroz Bretón, 1999: 148). Hablar, por ello, una lengua implica conocer las relaciones sociales que mantienen los miembros de la comunidad lingüística que la practican. Dominarla significa tener un conocimiento profundo de la sociedad. El “Saber hablar” no sólo se rige por el dominio de la gramática de la lengua, sino también por la propiedad de su uso en contextos determinados. “Una parte fundamental del significado de cualquier expresión –afirma Langaker– incluye la aprehensión por el hablante del contexto total (lingüístico, social, cultural e interaccional)” (Palmer, 2000: 62). El conocimiento lingüístico, por ello, permite una socialización de la inmigración. Una persona desconocedora de la lengua es una persona condenada al enclaustramiento porque vive al margen de la sociedad. Un inmigrante sin lengua es generalmente un inmigrante sin amigos españoles, condenado a hablar en círculos específicos; es decir que sus relaciones extralaborales las mantiene con su propia gente. Ahora bien, el conocimiento lingüístico, siendo fundamental y determinante, no es el único factor de la integración aunque es el fundamental. Está bien, el sentirse reconocido. El reconocimiento del otro, es otro de los fundamentos para la integración. El sentirse parte de un proyecto social común, y que los demás te reconozcan como un miembro de pleno derecho.

Cuando una persona, inmigrante o no, domina una lengua, domina sus contextos de uso, y si domina esos contextos de uso ha llegado a un conocimiento profundo de la sociedad. A través del grado de dominio de una lengua, podemos deducir el grado y el tipo de relación que un inmigrante mantiene con la sociedad que le acoge. Es decir, que un inmigrante que conoce los contextos de uso de las expresiones lingüísticas y hace buen uso de ellas es un inmigrante plenamente integrado. El español no debe ser, por ello, una lengua ignorada por los trabajadores extranjeros que quieran integrarse en la sociedad. Y ésta debe proporcionarles todos los medios posibles para ello. Podría pensarse que, junto a los cursos de formación profesional de trabajadores, se organizaran cursillos de formación lingüística específicos para trabajadores extranjeros con el doble objeto

de su inserción laboral, aunque mayoritariamente lo están, y social, que es donde se registran muchas carencias.

La lengua es también un factor de homogeneización: permite llegar a unos puntos comunes de contrato social sobre la diversidad. Es decir, que hablar la lengua española, en los términos especificados anteriormente, ayudará a consensuar, con el tiempo, una serie de bases, al menos mínimas, comunes a todos. Téngase en cuenta que estamos hablando de trabajadores inmigrantes que, en su mayoría, proceden de sistemas sociales con estructuras distintas: Bangladesh, China, Magreb, África subsahariana,...

La lengua además, no es sólo un medio de comunicación, en el sentido formal y funcional de la palabra, sino que alberga toda una cultura. La lengua, desde este punto de vista, es “la expresión y contenido de una cultura histórica” (Vossler, 1943: 18). Mediante la lengua se adquieren (o por lo menos se comprenden) hábitos nuevos. El conocimiento lingüístico, además de facilitar la comunicación, es un medio de aprehender y nombrar la realidad. Aprender la lengua significa saber los patrones de conducta y las pautas que condicionan el comportamiento de una sociedad y su visión del mundo porque “el lenguaje y la visión del mundo se constituyen mutuamente” (Palmer, 2000: 144).

Por ello, un inmigrante comunicante puede no sólo *aculturarse* sino también transmitir y enriquecer la cultura de la sociedad que le acoge. El fenómeno de la aculturación que se evoca aquí no pasa necesariamente por una renuncia, sino por una síntesis enriquecedora de la persona en cuestión. De hecho toda cultura es un polisistema; un sistema cultural que engloba varios subsistemas. Por eso hablamos de la cultura gallega o de la gaditana, por ejemplo, sin salirnos del marco cultural general. La cultura está en la lengua; citaré sólo unos cuantos ejemplos entre los muchos que se pueden traer a colación: la distinción entre buey y toro es más cultural que lingüística. Además, para la comprensión de palabras cotidianas como tortilla, paella, corrida, etc., se precisa un conocimiento de la cultura. La enseñanza/aprendizaje de la lengua es la puerta para cualquier tipo de integración porque estos dos procesos permiten también dar a conocer/descubrir los valores culturales de la comunidad lingüística. Esta afirmación, aunque relacionada con la inmigración, puede tener una fundamentación teórica en el Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century, encargado, en 1996, por la Consejería Americana de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Los estándares para el aprendizaje de lenguas, en este informe, se articulan en torno a cinco objetivos temáticos en los cuales se ve clara la relación entre lengua y cultura. Estos estándares que vertebran la enseñanza son: 1) la comunicación, 2) culturas, 3) conexiones, 4) comparaciones y 5) comunidades (Alonso Marks, 1999: 12-13).

Desde el punto de vista cultural, la lengua puede considerarse, pues, como un “cofre donde generaciones y generaciones guardaron sus experiencias” (Alvar, 1983: 11). Hablarla, por tanto, es hacerse partícipe de estas experiencias aunque no se compartan, pero siempre estaremos en una dinámica de grupo, es decir dentro de la sociedad.

No obstante, concluyo este apartado, el conocimiento lingüístico es el factor más determinante para la integración, pero no es el único. La integración no es sólo “problema” del inmigrante, sino también de la sociedad. Es decir, que la integración es un proceso de acomodación que necesita tiempo para consolidarse y en el que se ven implicados tanto los inmigrantes como la sociedad. La sociedad española aunque consciente del tema es, según todos los estudios realizados hasta el momento, una sociedad que necesita más tiempo para digerir a sus colectivos inmigrantes, incluso en la escuela. Aún así, puede afirmarse, sin embargo, que sin el conocimiento lingüístico, y aunque se reúnan todos los demás factores, la integración nunca es plena. Sin lengua, no hay integración, pero con la lengua se han de reunir otros factores tanto de parte de los inmigrantes como de la sociedad. Los colectivos hispanoamericanos no tienen problemas con la lengua española, pero existen otros factores propios de su cultura y de las que se han encontrado. Para los inmigrantes de origen árabe el problema de la lengua es otro problema más, quizá el esencial, pero ¿Es necesario que el inmigrante se olvide de sus lenguas primeras para conseguir todo cuanto se ha mencionado anteriormente?

#### *La construcción de la identidad en el aula*

La construcción de la identidad se puede estudiar también desde el punto de vista de la lingüística aplicada. Esta construcción y su estudio nos pueden aportar datos sobre la enseñanza y el aprendizaje, y así lo ha hecho Angela B. Kleiman en un artículo con el título de *A construção de identidades em sala de aula: um enfoque internacional*, en el volumen colectivo editado por Inês Signorini, *Língua(gem) e identidade*, en Brasil en 2001. En dicho estudio, se ha abordado el tema de la identidad, pero no la étnica, cultural y lingüística como en el caso que nos ocupa, sino de la identidad vista desde el punto de vista sociolingüístico. En este trabajo se ha hecho especial énfasis en los siguientes temas:

- El aprendizaje de la escritura en grupos desfasados en su escolaridad y sus procesos de filiación a grupos que tienen la escritura es un instrumento importante de la práctica social.
- En el campo de la educación, cuestiones relativas a la identidad han sido tratadas desde una perspectiva de intervención para la resolución de problemas estructurados en sociedades cuya dinámica de relaciones sociales coloca en riesgo la perspectiva de identidad de minorías, sean étnicas o grupos de bajo poder adquisitivo.
- La coincidencia entre los grupos de bajo poder adquisitivo nativos y los de minorías.
- En el caso de los miembros de las minorías:  
*A perda de identidade desses grupos está geralmente simbolizada pela perda da língua materna, em consequência de um um processo*

*de deslocamento lingüístico (language shift) na direção da língua dominante (Kleiman, 2001: 268)*

La identidad se presenta por tanto muy estrechamente relacionada con la lengua y la pérdida de ésta entraña automáticamente la pérdida de aquella en el caso de las minorías y de los inmigrantes. Ahora bien, si analizamos casos muy europeos como la relación entre la lengua e identidad en el caso de los descendientes de inmigrantes en Francia, observamos lo siguiente: estos jóvenes han perdido la lengua supuestamente primera (se presupone que es el árabe). Hablan exclusivamente en francés, pero esto no ha conllevado a su disolución sociológica en la sociedad francesa. Se ha conseguido el objetivo lingüístico, pero no tanto el social.

Es decir que, desde una perspectiva ingenuamente asimilacionista, podríamos pensar que la pérdida de lengua (que los inmigrantes se olviden de sus lenguas) puede facilitar la pérdida de la identidad original a favor de una plausible disolución en la sociedad del grupo mayoritario. Pero, desde la observación de fenómenos como el anterior, puede afirmarse que la pérdida de la identidad original no lleva automáticamente a abrazar la del grupo mayoritario, sino que crea una tercera identidad distinta de las dos primeras. La segunda y tercera generación de los hijos de inmigrantes de los suburbios de las grandes ciudades francesas no pertenecen ni al grupo mayoritario, ni asumen todos los hábitos lingüístico-culturales de sus ascendientes llegados del Magreb. Este colectivo, aunque heterogéneo, en su constitución tiende a configurarse como grupos específicos con identidades distintas y contestatarias, la mayoría de la ocasiones, con respecto a la identidad original de los padres y contraria a la del grupo mayoritario francés. En este sentido, se ha observado el fenómeno curioso de que los padres están *más integrados* en la sociedad francesa que sus hijos, nacidos y crecidos en este país. Y esto plantea la hipótesis pendiente de comprobación y contraste de que la integración sólo es posible desde la conciencia de la identidad de uno, y no desde la renuncia a la misma.

En el caso de España, el sistema educativo no estaba previsto, como es lógico, para niños inmigrantes. No obstante, pasados ya bastantes años de relación del profesorado y de la escuela con estos niños y niñas inmigrantes o hijos de inmigrantes, seguimos a la espera de medidas efectivas que faciliten la asimilación de los contenidos educativos y la superación de las asignaturas en igualdad de condiciones con el resto de compañeros; disposiciones que, en definitiva, posibiliten el éxito escolar de este alumnado. La reciente apuesta de algunas editoriales por materiales específicos para inmigrantes, empieza a retrotraerse por falta de ventas. La proporción, aunque tímida, de materiales específicos para inmigrantes no viene compaginada con una formación especial para el profesorado que los utilice. La formación del profesorado para inmigrantes sigue siendo una necesidad notoria, y su concienciación sobre el plurilingüismo y sus implicaciones neurolingüísticas es una asignatura pendiente. Pues, el conocimiento lingüístico es

una cosa, el enciclopédico y cognitivo otra y las condiciones socioeducativas de partida es también otra distinta.

La escuela, como formadora de la sociedad y del pensamiento, tiene por objetivo inmediato la adquisición de unos conocimientos encaminados a que el conjunto del alumnado logre no sólo el éxito escolar sino también alcance una preparación adecuada para enfrentarse al mercado de trabajo en verdadera igualdad de condiciones. En este sentido, hay que recordar que el derecho a la educación, reconocido por la Constitución para todos los españoles, se ha hecho extensivo a los extranjeros residentes en España en virtud de la Ley Orgánica sobre el Derecho a la Educación LODE (Siguán 1998: 43), además de la obligación de recibirla. Sin embargo, este objetivo no es fácil dado el estado actual de la Escuela, acuciada por la necesidad de adecuar las medidas que en materia de educación compensatoria se han venido tomando en estos años con las necesidades reales de los alumnos y dotar al profesorado de una formación acorde con la situación de la escuela española del siglo XXI (Soto: 2001a).

La enseñanza de español a estudiantes que no conocen el idioma en el momento de incorporarse a la escuela, contemplada en el marco de la educación compensatoria (Real Decreto 299/1996), tiene pendiente una seria reflexión lingüística sobre los principios de orden teórico, didáctico y metodológico que deben regirla, si tomamos como referencia modelos educativos de nuestro entorno geográfico y cultural con una dilatada experiencia en la incorporación de alumnado procedente de la inmigración. Sin olvidar el hecho de que su escolarización es obligatoria, “La cuestión que se plantea, por lo tanto, es la búsqueda de mecanismos que agilicen al máximo el aprendizaje del español en estos estudiantes y que palien a su vez los desfases lingüísticos y de conocimiento en las distintas áreas del currículum para lograr el éxito escolar” (Soto: 2001b).

### *Bibliografía*

- AGUIRRE MARTÍNEZ, C., “La adquisición/aprendizaje de una segunda lengua”. En Aguirre Martínez, C; Hernández García, M.T. y Villalva Martínez, F. *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, MEC, Madrid, 1999.
- ALEGRET, J.L. y PALAUDARIES, J.M., “La escolarización de los niños y niñas de origen magrebí en Gerona”. En López, B. (dir.) *Atlas de la inmigración magrebí en España*, UAM –INSERSO, Madrid, 1996.
- ALONSO MARKS, E. “El aprendizaje de lenguas extranjeras mediante la participación en actividades de servicio a la comunidad”, *Notas y estudios filológicos*, 14, Servicio de Publicaciones UNED – Navarra, Pamplona, 1999.
- ALVAR, M., *La lengua como libertad*, Ediciones Cultura hispánica, Madrid, 1983.
- ALVAR, M., *Hombre, etnia, estado; actitudes lingüística en Hispanoamérica*, Gredos, Madrid, 1986.

- APARICIO, R. (dir.), *Identidad y Género: Mujeres magrebíes en Madrid*, Comunidad de Madrid y Universidad de Comillas, Madrid, 1998.
- ARKOUN, M., “Se puede hablar de un retorno del “moro” en España”, prólogo a López García, B. y Otros (1993), *Inmigración magrebi en España, el retorno de los moriscos*, Editorial Mapfre, Madrid, 1993.
- BALLESTER, A. y CHAMORRO, M.D., “La traducción como estrategia cognitiva”. *Actas del III Congreso de ASELE*, U. de Málaga, Málaga, 1993.
- BEL ADELL, C., “La integración intercultural de los inmigrantes: un reto para los años noventa”, *Awraq XVII* (1995) pp. 165-185.
- BEN JELLOUN, T., “Immigration: le piège de Tángers”, en *L'Express International*. Semana del 22 al 28 de junio de 2000.
- BEYUKI A., “Ser marroquí en España”, en Martín Rojo, L. y otros (eds.), *Hablar y dejar hablar (sobre racismo y xenofobia)*, Universidad Autónoma, Madrid, 1995.
- BRACHT BRANHAM, R. y GOULET-CAZE, M.-O. (eds.), *Los cínicos*. Seix Barral, Barcelona, 2000.
- COLECTIVO IOÉ, “Unos y otros: Extranjeros en la comunidad de Madrid”, en Martín Rojo, L. y otros (eds.): *Hablar y dejar hablar (sobre racismo y xenofobia)*, Universidad Autónoma, Madrid, 1994
- CONTRERAS, J. (ed.), *Los retos de la inmigración; racismo y pluriculturalidad*. Ediciones Talasa, Madrid, 1994.
- CORDER, S.P., “The Significance of Learners Errors”, *IRAL* 5 (1967) pp. 161-170.
- CUENCA, M. J. y HILFERTY, J., *Introducción a la lingüística cognitiva*, Ariel. (Ariel Lingüística), Barcelona, 1999.
- CHAUDRON, C., “La elección y el uso de idiomas en el aula: perspectivas desde la investigación”. En Moreno, F. et alt. (eds.), *Actas del VIII Congreso de ASELE*, Alcalá de Henares, 1998.
- DENDRINOS, B., “Una aproximación política a la planificación de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea”, en L. Martín y Whittaker, R. (eds), *Poder-Decir o El Poder de los discursos*, Arrecife, Madrid, 1998, pp. 149-169.
- DOMÍNGUEZ, P. y BAZO, P., “La promoción del español y otras lenguas de la CE: una nueva vía”, en *Actas del primer congreso nacional de ASELE*, 1990.
- EL-MADKOURI, M., “El síndrome de extranjería”, *Diario 16* (24 de Mayo) 1994.
- EL-MADKOURI, M., “La imagen de los árabes y la prensa española”, *Diario 16* (11 de Abril) 1994.
- EL-MADKOURI, M., “Idioma, causa y efecto de integración social”, en *Nueva Revista* n° 74 (2001) marzo-abril, pp. 115-121.

- FRANZÉ, A., “La población infantil marroquí en la escuela española”. En López, B. (dir.), *Atlas de la inmigración magrebí en España*,: UAM – INSERSO, Madrid, 1996.
- FRANZÉ, A. y DAMEN M., “Iniciativas públicas y privadas en la enseñanza de la lengua y la cultura de origen (ELCO) marroquí en España”, *Revista OFRIM* (1999), pp. 117-147 .
- GARCÍA, N., “Los aspectos organizativos, funcionales y disciplinares en la tutoría”, En *Formación de profesores de educación secundaria*, ICE de la UCM-CAP, Madrid, 1998.
- GONZÁLEZ PÉREZ, V., “Inmigración: causas y perspectiva”. *Nueva Revista*, nº 71 (2000) septiembre-octubre.
- GOYTISOLO, J., “De Berlín al Estrecho”, en Martín Rojo, L. y otros (eds.): *Hablar y dejar hablar (sobre racismo y xenofobia)*, Universidad Autónoma, Madrid, 1995.
- GOYTISOLO, J. y NAÏR S., *El peaje de la vida: integración o rechazo de la emigración en Europa*, Aguilar, Madrid, 2000.
- HARDING, E. y RILEY, P., *La familia bilingüe*, CUP, España, 1998.
- IZQUIERDO ESCRIBANO, A., “Las encuestas contra los inmigrantes”, en Martín Rojo, L. Y otros (eds.): *Hablar y dejar hablar (sobre racismo y xenofobia)*, Universidad Autónoma, Madrid, 1994.
- JULIANO, D., “*Migración extracomunitaria y sistema educativo: el caso latinoamericano, VI Congreso de Antropología*”, Santa Cruz de Tenerife, 1993.
- KLEIMAN, A. B., “A construção de identidades em sala de aula: un enfoque internacional”, en Signorini, I. (org.), *Língua(gem) e identidade*, Mercado de letras edições e livraria ltda., Brasil, 2001.
- LADO, R., *Linguistics Across Cultures*, University Press of Michigan, Ann Arbor, 1957.
- L.O.G.S.E.: BOE núm. 238 4 de marzo de 1990.
- LÓPEZ GARCÍA, B. y Otros, *Inmigración magrebí en España, el retorno de los moriscos*, Editorial Mapfre, Madrid, 1993.
- LÓPEZ MORALES, H., *La enseñanza de la lengua materna*, Playor, Madrid, 1984.
- LOVELACE, M., *Educación multicultural*, Escuela Española, Madrid, 1995.
- MARCOS MARÍN, F., *Cantar de Mío Cid*, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 1997.
- MARCOS MARÍN, F., “La educación lingüística en una España plurilingüe”, en *Tarbiya* núm. 21 (1999) enero-abril, pp. 89-108.
- MARDONES, J. M., *Razón comunicativa y teoría crítica*, Universidad del País Vasco, Bilbao, 1985.

- MARTÍN ROJO, L., “Enfrentamiento y consenso en los debates parlamentarios sobre la política de inmigración en España”. *Oralia: análisis del discurso oral*, Vol. 3., Universidad de Almería, Almería, 2000, pp. 113-148.
- MARTÍN ROJO, L., PARDO, M. L. y WHITTAKER, R., “El análisis crítico del discurso: una mirada indisciplinada”, en Martín Rojo, L., y Whittaker, R. (eds.), *Poder-Decir o el poder de los discursos*, Madrid, 1998.
- MARTÍN, J. M. y PÉREZ RULL, J. C., *Semántica cognitiva intercultural*. Método Ediciones (Granada Lingüística), Granada, 1998.
- MARTÍN-MUÑOZ, G., “El Islam en España hoy”, en Martín Rojo, L. y otros (Ed.): *Hablar y dejar hablar (sobre racismo y xenofobia)*, Universidad Autónoma, Madrid, 1995.
- MATEO, M. V., “Datos empíricos y propuestas teóricas”, *REALE* 3 (1995), pp. 117-127.
- MORALES MOYA, A., “El problema nacional español desde la transición”, *Nueva Revista* nº 71 (2000) septiembre-octubre.
- MORENO CABRERA, J.C., *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Alianza, Madrid, 2000.
- MUÑOZ, A., “La educación intercultural, hoy”, en Álvarez, T. (Coord.), *Actas de las jornadas sobre la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados. Didáctica (Lengua y Literatura)*, 7, Servicio de Publicaciones de la U.C.M., Madrid, 1990, pp. 217-241.
- MUÑOZ, B., “Enfoques metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua en centros multiculturales”, en Cerezal, F. (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*, Talasa, Madrid, 1999.
- NAÏR, S., “El Otro como enemigo”, en Martín Rojo, L. y otros (ed.), *Hablar y dejar hablar (sobre racismo y xenofobia)*, Universidad Autónoma, Madrid, 1995.
- OROZ BRETON, N., “El estudio de las actitudes en la investigación sociolingüística”, en *Notas y estudios filológicos*, 14. Servicio de Publicaciones Uned-Navarra, Pamplona, 1999.
- PALMER G. B., *Lingüística cultural*, Alianza Editorial. (Filología y Lingüística, en/159), Madrid, 2000.
- PEÑA, J.F. y FERNÁNDEZ, L., *Formación de Profesores y Didáctica de la lengua española*, ICE de la UCM- CAP, Madrid, 1998.
- PEREIRA, T., “Inmigración marroquí en Madrid a través de sus fuentes orales”, *Awraq* XVII (1996), pp. 257-292.
- RAJAGOPLAN, K., “O conceito de identidade em lingüística: é cegada a hora uma reconsideração radical”, en Signorini, I. (org.), *Língua(gem) e identidade*, mercado de letras edições e livraria ltda., Brasil, 2001.
- REAL DECRETO 299/1996, BOE de 12 de marzo 1996.

- ROMAINE, S., *El lenguaje en la sociedad: una introducción a la sociolingüística*, traducción y adaptación de J. Borrego Nieto, Ariel. (Ariel Lingüística), Barcelona, 1996.
- SANTOS GARGALLO, I., *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlingua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Síntesis, Madrid, 1993.
- SIGUÁN, M., *La escuela y los inmigrantes*, Paidós, Barcelona, 1998.
- SLINKER, L. "Interlanguage", *IRAL* 10 (1972), pp. 209-231.
- SOTO ARANDA, B., "La inmigración desde una perspectiva lingüística: el colectivo marroquí escolarizado como ejemplo", en R. Aparicio (ed.), *II Congreso sobre la Inmigración en España*, U. Comillas F. Ortega y Gasset. (CD Rom), Madrid, 2000.
- SOTO ARANDA, B., "El papel de la escuela española". *Dossier Lengua, Cultura e Inmigración*", *ABC cultural*, 30/06/2001, 2001<sup>a</sup>.
- SOTO ARANDA, B., "La lectura en el aprendizaje reglado del español: los estudiantes marroquíes en el sistema educativo español", en *Perspectivas recientes sobre el discurso* (en prensa) 2001<sup>b</sup>.
- SOTO ARANDA, B. y EL-MADKOURI, M., "Traducción e inmigración: La función de la traducción en las relaciones hispanomarroquíes postcoloniales", *Actas del Congreso Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones*. (en prensa) 2000.
- SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade*, mercado de letras edições e livraria Ltda., Brasil, 2001.
- TODOROV, T., *Nosotros y los otros*, Siglo XXI, México, 1991.
- TRAGANT y C. MUÑOZ, "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera", en Muñoz C. (ed.), *Segundas lenguas Adquisición en el aula*, Ariel Lingüística, Barcelona, 2000, pp. 81-104.
- VAN DIJK, T. A., *Racismo y análisis crítico de los medios*, Paidós, Barcelona, 1997.
- VAN DIJK, T. A., *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*, Gedisa, Barcelona, 2000.
- VOSSLER, K., *Filosofía del lenguaje: ensayos*, Losada, Buenos Aires, 1943.
- WEIL, P., *La France et ses étrangers. L'aventure d'une politique de l'immigration (1938-1991)*, Calmann-Levy, Paris, 1991.

El País del 30 de enero de 2004:

LA ESCUELA PÚBLICA SE CONVIERTE ASÍ EN EL PRINCIPAL  
INSTRUMENTO DEL QUE DISPONE EL ESTADO PARA INTEGRAR  
SOCIALMENTE A ESA INMIGRACIÓN.

Si España quiere evitar que coexistan en su seno dos poblaciones distanciadas entre sí y socialmente inconexas, con los riesgos que ello comporta para la convivencia, no sólo deberá potenciar las políticas de integración, especialmente la educativa. A medio plazo, tendrá que plantearse también la cuestión de los derechos políticos de una porción tan considerable de la población.