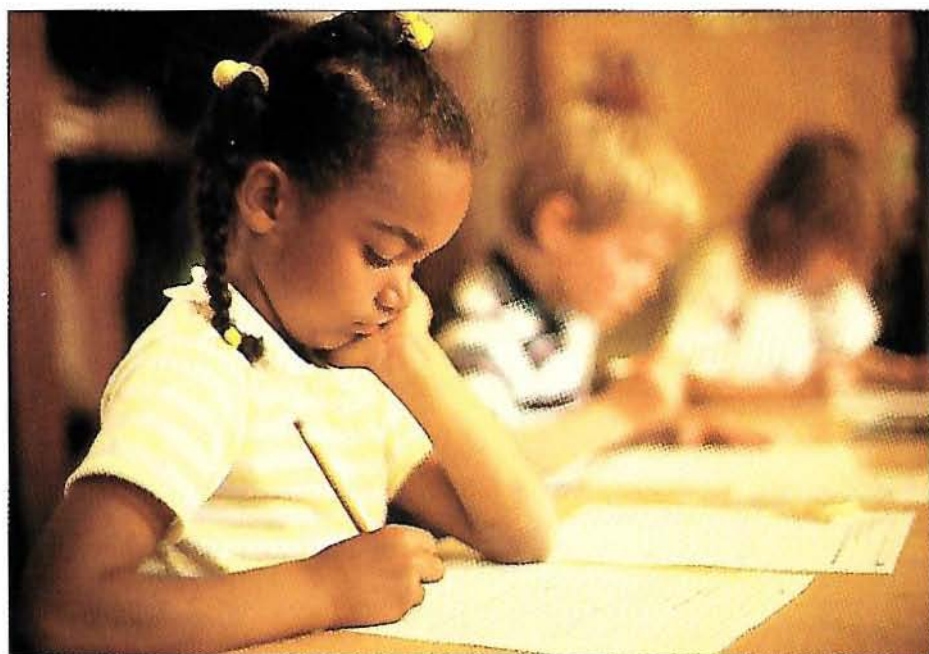


LA ESCUELA Y LA MIGRACION EN LA EUROPA DE LOS 90

MIQUEL SIGUAN (Coord.)

XV Seminario sobre "Educación y lenguas".



ice / **HORSORI**
Universitat de Barcelona EDITORIAL

COLABORAN EN ESTE VOLUMEN

Miquel Siguan (Coord.)

J. Lluís Alegret
Josip Anic
Montserrat Antón
Joaquim Arenas
Mercè Belart
M.^a Caterina Bertiglia
Jill Bourne
Danielle Boyzon-Fradet
Carmel Camilleri
Kas Deprez.
Joseph Dichy
Efthymia Gouma
A. Homs
Salomó Marqués
Xavier Matheu
E. Moliné
Silvana Mosca
Josep M. Navarro
Berthille Pallaud
Jordi Pascual
Adriana Paulinic-Wolf
Yvo J. D. Peeters
Antonio Peralta
Gentil Puig
Mercè Pujol
Lluïsa Rance
Evan Reid
Micheline Rey
Carles Riera
Maria Rocaspana
Fermín Sierra
Sjef Stijnen
Reinhard O.U. Strauch
Ton Vallen
Ana Vázquez
Alan Wagner
Armel Wynants

La escuela y la migración
en la Europa
de los 90



XV Seminario sobre «EDUCACIÓN Y LENGUAS»

COLECCIÓN SEMINARIOS N.º 23

MIQUEL SIGUAN (Coord.)

LA ESCUELA Y LA MIGRACIÓN
EN LA EUROPA
DE LOS 90

ICE / HORSORI
Universitat de Barcelona

Este volumen recoge ponencias y comunicaciones presentadas en el XV Seminario internacional sobre «Educación y Lenguas» celebrado en Sitges en 1990, organizado por el ICE de la Universitat de Barcelona, patrocinado por la DGICYT del MEC, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y la Caixa de Catalunya.

Primera edición: Junio 1992

© I.C.E. de la Universitat de Barcelona
C/ Dels Àngels, 18. Barcelona

© Miquel Siguan (Coord.)

Editado por: EDITORIAL HORSORI
Apartado de Correos 22.224 - Barcelona

Diseño: Clemente Mateo

Depósito Legal: B. 24.010 -1992 I.S.B.N.: 84-8584-16-X

Impreso en España

Fotocomposición: Marqués S.A. - Avda. Meridiana, 354. 12 A-B - 08027 Barcelona

Impreso en Librería, S.A. - Constitució, 19 - 08014 Barcelona

Índice

PRÓLOGO

- Los inmigrantes en la escuela. *Miquel Siguan* 7

I. TEMAS GENERALES

- La escuela y la migración en Europa: complejidad y perspectivas. *Micheline Rey* 13
- La educación para niños de minorías lingüísticas y culturales: estrategias y enfoques eficaces en las escuelas. *Alan Wagner* 25
- El problema de los efectos propios de la cultura en la escolaridad de los jóvenes nacidos de inmigrantes en Europa. *Carmel Camilleri* 33
- Didáctica de lenguas y movimientos migratorios. *Mercè Pujol* 43
- Evaluación de los proyectos sobre la educación de hijos de inmigrantes respaldados por la CEE: El proyecto ECCE. *Euan Reid* 57

II. INMIGRACIÓN EN CATALUNYA

- Inmigración y escuela, planteamiento catalán. *Joaquim Arenas* 61
- Líneas generales de la actuación pedagógica del SEDEC para el tratamiento de la lengua dirigido a alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo en Catalunya. *Mercè Belart, Lluïsa Rance, Maria Rocaspana* 69
- Desarrollo del Programa de Educación Compensatoria del Departament d'Ensenyament en las escuelas de Catalunya. *A. Homs, E. Moliné* 77

• Formación permanente y diversidad cultural. <i>J. Lluís Alegret, Montserrat Antón, Salomó Marquès</i>	87
• Características generales de la inmigración de los noventa en Catalunya. <i>A. Peralta, J. Pascual, J.M. Navarro, X. Matheu, C. Riera</i>	91
• Eiram: Un equipo de investigación intercultural para Catalunya. <i>Genet Puig</i>	97

III. OTROS PAÍSES

• La problemática de la escolarización de los hijos de inmigrantes en Francia, 1990. <i>Ana Vázquez</i>	103
• Inmigración árabe en Francia y bilingüismo: lenguas materna (o de partida), principal, segundas, extranjeras — intento de redefinición. <i>Joseph Dichy</i>	107
• Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la Escuela Primaria en Marsella. <i>Berthille Pallaud</i>	119
• La escolarización de hijos de inmigrantes en Francia: ¿Qué política de formación de enseñantes? <i>D. Boyzon-Fradet</i>	123
• Asociación de profesores para el apoyo de la lengua en escuelas corrientes. <i>Jill Bourne</i>	131
• Inmigrantes del sur de Europa en las escuelas de Baden-Württemberg: un reto para el sistema educativo. <i>R.O. Strauch</i>	137
• Emigrantes y educación en la Holanda de los 90. <i>F. Sierra Martínez</i> ..	143
• Las minorías étnicas y sus lenguas en las escuelas primarias holandesas: problemas y retos. <i>Ton Vallen, Sjeff Stijnen</i>	151
• La escuela y la inmigración en Bélgica en los años 90. <i>Kas Deprez, Armel Wynants</i>	159
• Escuela e inmigración en un medio bilingüe: el caso de Bruselas. <i>Yvo J.D. Peeters</i>	167
• Intervenciones realizadas en escuelas de Turín. <i>M. Caterina Bertiglia</i> ..	179
• Organización escolar en los centros con alumnos inmigrantes en el Departamento de Turín. <i>Silvana Mosca</i>	183
• Inmigrantes en Grecia: Perspectiva del aprendizaje de lenguas vivas. <i>Efthymia Gouma</i>	187
• La lengua de los niños emigrantes yugoslavos que viven en países europeos. <i>A. Pavlinic-Wolf y Josip Anic</i>	191

Prólogo

Los inmigrantes en la escuela

Miquel Siguan

El Seminario sobre «Educación y Lenguas» que nos hemos acostumbrado a llamar Seminario de Sitges por el lugar en que habitualmente se celebra nació en 1974 para discutir la posibilidad de introducir el catalán en el sistema educativo y los problemas pedagógicos que así se planteaban. Ya en su primera reunión atrajo el interés de enseñantes comprometidos con el movimiento de las ikastolas que estaban preocupados por temas similares. En años posteriores y como consecuencia de sucesivas incorporaciones el Seminario se convirtió en la plataforma idónea para promover la presencia de las lenguas minoritarias en el sistema educativo. Más tarde cuando la Constitución y los Estatutos de Autonomías permitieron a las Comunidades dictar su propia política lingüística y gestionar su sistema educativo el Seminario continuó siendo el lugar de encuentro donde se podían comparar y evaluar los progresos realizados en cada lugar pero empezó a abrirse también a los problemas de las lenguas minorizadas en otros países. El hecho de que desde la segunda sesión del Seminario se hubiese contado con la presencia de participantes extranjeros facilitó esta apertura.

En sucesivas ediciones del Seminario han intervenido los más destacados especialistas internacionales en el campo de la educación bilingüe así como en el de la enseñanza de lenguas extranjeras. Y en 1987 la dimensión internacional del Seminario alcanzó un nuevo nivel cuando la UNESCO nos encargó la 2ª reunión de LIN-

GUAPAX, un programa para ligar la enseñanza de lenguas extranjeras con la promoción de la solidaridad entre los pueblos y la paz.

Un tema de actualidad

Con la sesión de este año abordamos un nuevo tema, la lengua de los inmigrantes en la escuela. Un tema que por otra parte se corresponde plenamente con los objetivos básicos del Seminario pues también en este caso se trata de la convivencia de distintas lenguas en la escuela una convivencia que tiene abundantes implicaciones sociales y que no solo ha de ser abordado con actuaciones pedagógicas sino que exige también tomas de posición políticas.

No creo que sea necesario insistir en la actualidad del tema y en la urgencia de discutirlo públicamente. España que ha sido tradicionalmente un país de emigración está pasando rápidamente a ser un país receptor de inmigrantes y Cataluña que tradicionalmente había recibido inmigrantes del interior de España está empezando a recibir inmigrantes exteriores con unas características muy distintas.

No se trata de un fenómeno pasajero fruto de circunstancias accidentales. Desde el final de la última guerra Europa ha conocido una corriente migratoria del Sur al Norte. Primero italianos, luego españoles, más tarde portugueses, griegos y yugoslavos y finalmente turcos se desplazaron por decenas y por centenares de miles hacia las zonas urbanas e industriales de la Europa central y septentrional. Desde hace unos años y por el mismo orden en que las iniciaron los países mediterráneos han interrumpido o han reducido sensiblemente sus emisiones de emigrantes. Pero la capacidad de atracción de Europa no ha disminuido y los emigrantes llegan ahora desde su exterior, de territorios extraeuropeos más al Sur y más al Este.

A esta corriente principal de desplazamientos hay que añadir dos fenómenos complementarios. En primer lugar y también desde los finales de la última gran guerra Inglaterra ha actuado como centro receptor de inmigrantes pero en este caso de los países del antiguo Commonwealth, la India y el Pakistán y otros países del lejano y próximo Oriente y también en grandes cantidades de las Antillas Británicas: Jamaica...

El segundo hecho, éste muy reciente, es la aparición de corrientes migratorias procedentes del Este europeo a consecuencia de los grandes cambios políticos ocurridos en aquella región del mundo, corrientes que pueden aumentar en el futuro.

Las migraciones de los años 60 tenían una justificación evidente en el contraste entre el desarrollo de los países situados más al norte y el relativo atraso de los meridionales, especialmente en algunas de sus regiones. Actualmente ya no es cierto que los países de Europa estén en una fase de expansión pero en cambio el desnivel económico entre estos países y sus vecinos del Sur y del Este no solo se mantiene sino que tiende a aumentar. Y al desnivel económico se añade el desnivel demográfico. Mientras los países pobres mantienen una natalidad desbordante y por ello una población predominantemente joven en los países europeos la media de edad es cada vez más alta y los índices de natalidad no llegan a asegurar la supervivencia de la población. En estas condiciones mientras en Europa se coma caliente y en los con-

tenedores de basura abundan los restos de comida y en los países cercanos se pase hambre los desplazamientos de población resultan inevitables y puede asegurarse que por más controles que se establezcan a Europa seguirán llegando emigrantes.

La escuela y los inmigrantes

La incorporación de estos inmigrantes a la sociedad en la que se instalan plantea problemas de muy distintos órdenes y los que se relacionan con la escuela, que son los que aquí directamente nos interesan, tienen una importancia capital. La importancia de la escuela resulta del hecho de que en nuestra sociedad es el primer mecanismo de integración social y en el caso del niño inmigrado prácticamente el único en el que puede apoyarse para conseguir algún nivel de integración en la nueva sociedad. Es en la escuela donde puede adquirir un repertorio de conocimientos básicos y de destrezas sociales necesarias para poder manejarse en la sociedad a la que se incorpora. Y en este repertorio de conocimientos y de destrezas la lengua de esta sociedad ocupa un lugar fundamental.

El papel de la escuela resulta además reforzado por lo siguiente. En nuestras sociedades el inmigrante incluso si logra legalizar su estancia —su residencia— encuentra muchas dificultades para usar los distintos servicios sociales y públicos de las que se benefician los naturales: seguridad social, asistencia sanitaria, subsidio de paro, viviendas sociales... El argumento es que no se pueden dedicar estos recursos a los inmigrantes cuando escasean para los propios nacionales. Pero en cambio ningún país europeo ha renunciado a ofrecer un lugar en la escuela a los hijos de los inmigrantes.

Debemos alegrarnos por ello. Pero hay que reconocer que así se recarga a la escuela con una responsabilidad complementaria sin que sea seguro que tenga la preparación ni los medios necesarios para asumirla. Empieza a ser normal que en las escuelas públicas de los suburbios de las grandes ciudades más de un 25 por ciento de los escolares sean extranjeros inmigrantes. Y no hay exageración en decir que en muchos países europeos la presencia de emigrantes se está convirtiendo en uno de los problemas principales de su sistema educativo.

Diferencia y marginación

En la raíz de estos problemas que así se plantean están las características diferenciales de los inmigrantes respecto a la población autóctona.

Diferencias lingüísticas. No conocen o conocen en forma muy imperfecta la lengua del país en el que se instalan y que es el medio de enseñanza en la escuela.

Diferencias sociales. Muchas veces los inmigrantes proceden de niveles sociales inferiores en su propio país de origen y emigran precisamente por ello, expulsados por el hambre y la miseria, pero incluso cuando no es así los inmigrantes acostumbra a concentrarse, y no por su gusto, en barrios marginales y degradados lo que se convierte en una de sus mayores dificultades para integrarse con el resto de la po-

blación. Esta existencia marginal afecta también a los niños inmigrantes en la escuela.

Diferencias culturales. Los emigrantes y sus hijos proceden de medios culturales muy distintos de la sociedad a la que pretenden incorporarse. A veces proceden de una cultura tradicional todavía viva, a veces de lugares donde esta cultura está ya degradada pero en cualquier caso sus normas sociales y sus sistemas de valores son distintos de los nuestros.

Diferencias étnicas y raciales. Los inmigrados no solo son distintos en su mentalidad y en su comportamiento son también distintos, y a veces muy distintos, en su aspecto con unas características además como el color de la piel que, a diferencia del comportamiento, no se modifican con el tiempo.

Así las diferencias entre los naturales del país y los inmigrados pueden ser de muchos tipos y la distancia entre unos y otros ser más o menos grande. Pero además hay otro factor a tener en cuenta y es la homogeneidad o heterogeneidad de la población inmigrada. Hay escuelas en Luxemburgo en las que todos los alumnos inmigrados son portugueses. Hay escuelas en Francia en las que todos los inmigrados son árabes, aunque proceden de diferentes países del Magrebh. Y hay escuelas en los suburbios londinenses en las que los alumnos hablan diez o doce lenguas distintas.

Sea pequeña o grande la diferencia, sea uniforme o variada la población inmigrada, el problema de fondo es siempre el mismo: intentar la integración social y cultural de estos niños en la sociedad que los acoge. Lo cual implica una actitud positiva y comprensiva por parte de la escuela como institución y por parte de los enseñantes como personas. Este será precisamente el tema del Seminario y contamos con aprender mucho de las experiencias en diferentes lugares del mundo y en diferentes situaciones.

El fondo de la cuestión

Sin entrar en la temática concreta que será objeto de nuestra reunión, en estas palabras iniciales me limitaré a una observación de carácter general. Para integrar a los niños inmigrantes en la escuela las dificultades que hay que superar son muchas y empiezan en el aula misma. Hay que empezar por conseguir la aceptación de los propios condiscípulos. Y aunque se puede pensar que los niños espontáneamente no tienen actitudes discriminativas sí que es cierto que las reciben de sus padres y de su entorno social. Y basta leer la prensa para advertir hasta que punto estas actitudes son frecuentes y son fuertes en cualquier país, lo cual significa que se trata de actitudes muy generales y que están profundamente enraizadas en la sociedad. Y pueden afectar incluso a los propios enseñantes. En todo caso es evidente que la escuela por si sola puede combatirlas pero lo que no puede es extirparlas.

Si las actitudes discriminatorias están tan enraizadas es porque responden a motivaciones profundas que no es difícil poner en claro. Si la visión del inmigrante pobre y desastrado nos provoca impresiones de incomodidad o de recelo es porque su sola presencia nos enfrenta con nuestra responsabilidad colectiva como miembros de una sociedad del despilfarro asentada sobre la miseria de otros. Por ello luchar

contra la discriminación implica mucho más que una pedagogía de la comprensión. Supone reconocer la necesidad de sacrificar una parte, pequeña o grande de nuestro bienestar para compartirlo con otros, supone renunciar a considerarnos el ombligo del mundo y la antorcha del progreso en nombre de la convivencia y la solidaridad entre todos los hombres.

La escuela y la migración en Europa: complejidad y perspectivas

Micheline Rey

Université de Genève

Département de l'Instruction publique, Accueil et éducation des migrants, Genève

OBSERVACIONES PRELIMINARES

Mis impresiones con respecto a los problemas de la migración y de la escuela en la Europa de los años 90 son diversas:

- Por una parte, es la participación en un impulso, en un movimiento dinámico y prometedor. Muchas cosas están moviéndose, cambiando. Algunas transformaciones parecen posibles en un mundo que antes parecía paralizado. Vemos cómo se desarrollan los contactos, los intercambios, las negociaciones. Podemos regocijarnos, esperar y participar en la construcción de una comunidad pluricultural y plurilingüe.
- Por otra, cuando pienso en el fenómeno migratorio, en el sistema económico y en los conflictos políticos que lo originan, cuando compruebo el alcance de sus consecuencias me doy cuenta de la dificultad de la tarea y de los problemas (¿casi?) insolubles (que, en cualquier caso actualmente nos rebasan) a los que la Europa de hoy y de mañana se halla y se hallará confrontada.

Y, sin duda alguna, estos temas afectan a la escuela.

En efecto, la escuela de la Europa de los años 90 se halla implicada de diversas maneras por las migraciones:

- Primeramente, porque las migraciones tienen una incidencia en la población escolar, y consecuentemente en la función de acogida que debe desempeñar la escuela y en las modalidades de enseñanza. Si la institución educativa quiere estar «centrada en el aprendiz» y si considera a éste en su realidad concreta, individual y en consecuencia diversa, no puede enseñar de la misma manera a alumnos que poseen referencias escolares, sociales y culturales diferentes, a menos de empobrecerlos y empobrecer a la comunidad. Es importante partir del capital cultural disponible.
- También porque las migraciones tienen incidencias en la función de integración de la escuela. No digo de integración de los inmigrantes en la comunidad (en un movimiento de sentido único), sino de integración de la comunidad, de construcción de una comunidad integrada, admitiendo que todos los individuos y grupos que la constituyen, incluidos los que son de origen inmigrante, son parte integrante de ella. Se trata de reconocer a los miembros de ese cuerpo y a los miembros asociados a sus proyectos.
- Finalmente, porque las migraciones son determinantes para la escuela desde la óptica de su función de preparación para el futuro. La parte que desempeñarán en dicha función las migraciones, la movilidad, la pluralidad lingüística, étnica y cultural, tendrá sin duda repercusiones importantes en la percepción de las tareas de la escuela.

Desearía precisar previamente que situo mi reflexión en una perspectiva intercultural, es decir que, por una parte doy prioridad al reconocimiento de las interacciones («inter-») y a la solidaridad, y que, por otra parte, intento examinar los enfoques egocentristas, socio—, etno—, culturo—, incluso europeo-centristas («cultural») en la línea de una igualación de las posibilidades educativas y de una promoción de los Derechos Humanos.

Soy consciente de que la palabra intercultural es tabú en ciertos contextos, mientras que en otros se la reivindica. Cuando se la quiere evitar, ¿es por razones estratégicas, para actuar mejor a pesar de una palabra desvalorizada o bien porque la solidaridad da miedo? cuando se reivindica la palabra, ¿es a causa de una moda o es porque el reconocimiento de las interacciones y el respeto de los valores que preconiza lo intercultural se consideran importantes?

La educación intercultural es en cierto modo una estrategia de educación a los derechos humanos. En este sentido los Derechos Humanos no son únicamente textos áridos y polvorientos, sino también referencias y proyectos influenciados por las épocas y por los que los han formulado (relaciones de fuerza). Es cuestión de aprehenderlos de manera crítica, de vivirlos y de hacerlos vivir, de renovarlos y de desarrollarlos.

Es cierto que se ha hablado mucho de Derechos Humanos desde hace unos tres años, pero en el terreno de las migraciones Europa se halla aún muy lejos de respetar los derechos humanos. Esta situación obliga por ejemplo al Consejo de Europa a estudiar el problema de los «derechos humanos de los migrantes». Las migracio-

nes son un nido de violencias y de obligaciones en vez de ser, como nosotros lo deseamos, un espacio de libertad y de enriquecimiento mutuo.

La escuela es un marco de negociación en dos direcciones:

- hacia el exterior, como institución, es un marco para la negociación cultural, para la negociación de los valores;
- hacia el interior, como institución educativa, es un marco de educación hacia los valores, los valores negociados con la comunidad social, local e internacional, comunidad de la que forman parte los grupos que provienen de una migración reciente o no.

Es importante pues para los actores sociales que intervienen en la escuela: autoridades educativas y otras, enseñantes, formadores de enseñantes y resto del personal implicado en dicho contexto, comprender el fenómeno migratorio, adoptar una postura al respecto y afrontar serenamente los cambios que suscita y suscitará.

ASPECTOS DE LAS MIGRACIONES

Desde esta perspectiva, me gustaría señalar algunos aspectos del fenómeno migratorio que deberían ser tenidos en cuenta.

Se distingue a menudo entre migración de trabajo y migración de exilio o política, pero estas distinciones no dan cuenta de la compleja realidad. Por otra parte, la diversidad de status de los inmigrantes tiende a influir en sus posibilidades sociales e incluso educativas y a hacerlas más o menos frágiles y vulnerables.

En este contexto de violencia social (tanto como de solidaridad europea) es en el que actúa la escuela. ¿Qué puede hacer al respecto?

En un trabajo reciente (*Partir? Une théorie économique des migrations internationales*, Presses universitaires de Grenoble, 1989), R.E. Verhaeren describe la complejidad del fenómeno migratorio consecuencia de la economía de mercado.

Entresaco algunos elementos de tipo internacional:

- Primeramente están los imperativos de extensión del capitalismo triunfante en el que vivimos.
- Estos imperativos han desembocado en diversas prácticas de expropiación del suelo, de utilización y destrucción de los bosques, de aislamiento de poblaciones en territorios reducidos.
- Se obliga a las poblaciones a la dependencia económica. Con el empobrecimiento de los campos, las chabolas de las regiones del Sur, en vías de desarrollo, o dominadas, se han convertido en albergues para la migración internacional.
- Pero los migrantes y el mantenimiento de comunidades domésticas constituyen una ventaja económica:
 - los inmigrantes pueden ser menos pagados que los autóctonos; son más vulnerables, pueden defenderse menos y tienen menos derechos;

- además son creadores de empleo para los autóctonos;
 - incluso aquellos de los que menos se habla, los temporeros y los clandestinos, tienen una función reguladora de los ciclos estacionales. Habida cuenta de la aspiración constante de los más favorecidos al confort y a la estabilidad, son un paliativo a la rigidez del mercado de trabajo.
- La estratificación de nuestra sociedad que se amplifica hace que las necesidades varíen según los escalafones profesionales, los niveles de competencia, los sectores.
- Esto impone a los trabajadores de los países industrializados una movilidad y una presión que no siempre son deseadas y explica las migraciones cruzadas y en cascada que se desarrollan, al mismo tiempo que su carácter temporal.
- Todos estos fenómenos conducen a hacer pensar que los movimientos migratorios —contrariamente a lo que se decía hace aún una docena de años— van a desarrollarse, a intensificarse y no a disminuir, sin que disminuyan necesariamente su carácter de imposición y las relaciones de desigualdad que los acompañan.

Así, se comprueba que hay internacionalización, planetarización de los movimientos migratorios en el momento preciso en que la Europa que se construye se centra sobre sí misma e intenta definir sus fronteras. En el momento en que más habla de derechos humanos los viola alegremente todos los días en lo que respecta a la población migrante.

Junto a este proceso migratorio ligado a la estructura de la economía, la migración de los exiliados es importante, tanto si se trata de quienes piden asilo (temiendo con razón ser perseguidos...) que intentan obtener el estatuto de refugiado según la Convención de 1951 y el Protocolo de 1967, como de refugiados de la violencia que huyen de las regiones perturbadas por una agresión, por una ocupación exterior, por una dominación extranjera o por acontecimientos que perturban gravemente el orden público (según la convención de la OUA). A los precedentes se añaden las masas de habitantes de los países de Europa del Este que solicitan asilo actualmente.

Las reglamentaciones múltiples al respecto hacen que corramos el riesgo de no ver personas sino el estatuto administrativo y el reglamento que deben presidir su integración, su escolarización, si se trata de niños o de jóvenes, o su reexpedición.

Mencionaré solamente, entre los numerosos ejemplos que podríamos encontrar en nuestros respectivos países: las discusiones relativas a los verdaderos o falsos refugiados, o, en otros términos, a los refugiados políticos o económicos; o en mi país, el problema de la inserción escolar de los hijos de inmigrantes clandestinos y de trabajadores sin documentación; o, en Alemania, las diferencias de status (y de medios puestos a su disposición para su integración) de los inmigrantes del Este (Uebersiedler, Aussiedler, Gastarbeiter).

Tal es la dura realidad del fenómeno migratorio en el plano macrosocial. Evidente, y felizmente, en el plano individual así como de manera global, los resultados de las migraciones pueden ser enriquecedores, pese a que su costo es generalmente elevado.

¿QUÉ PUEDE HACER LA ESCUELA?

Puede actuar en el plano microsocioal sin duda y en el plano macrosocioal quizás, incluso en menor medida y a largo plazo.

Hablar de la función de la escuela no significa ni que la escuela puede hacerlo todo, ni que puede hacerlo sola. La amplitud del problema evidencia que sobrepasa las competencias y el poder de la escuela. Sin embargo, ocupa un lugar significativo en la red de interacciones que entran en juego en las relaciones sociales. Su potencial en la dinámica social no es despreciable. Esta acción es la que examinaré.

Me limitaré a la función de la escuela desde la óptica relacional y de educación a los derechos humanos. Ni su función tecnológica ni los contenidos de la enseñanza serán cuestionados. Como mucho subrayaría la importancia de una oferta igualitaria de los elementos de instrucción que son reconocidos como legítimos, así como la necesidad de una armonización de las pedagogías, de una apertura de las disciplinas (tanto desde el punto de vista de las estructuras escolares como de la didáctica y de la investigación científica).

Los esfuerzos efectuados por las escuelas para cooperar en la construcción de Europa son importantes. Pero a pesar de ellos, Europa tiene aún mucho que hacer para respetar y hacer respetar los derechos humanos, sobre todo con respecto a ciertas poblaciones de origen migrante. El poder ambiguo de la escuela (instrucción y enseñanzas sectorizadas, selección, preparación para el trabajo, eficacia inmediata, competición tanto como educación para la solidaridad) así como su estructura jerárquica no facilitan la tarea en este campo. Se encuentra en la vida de la escuela, en sus elecciones y en sus criterios de éxito la estratificación presente en el conjunto de la sociedad, los procesos de marginación, las tendencias a la linealidad (jerarquización y orientación hacia lo que es más prestigioso y que se sitúa en posición de fuerza), incluso en materia de solidaridad y de comunicación intercultural.

Distinguiría, para las escuelas de Europa, tres tipos de responsabilidades, de necesidades y de acciones, ligadas al fenómeno migratorio y a la realidad pluricultural que de él se desprende:

- los que corresponden a la acogida y a la inserción de los alumnos recientemente inmigrados;
- los que corresponden a la aceptación de la pluralidad de las culturas (europeas o no europeas) de los alumnos y al abanico de sus competencias sociales y lingüísticas sobre todo;
- los que corresponden a la educación en los derechos humanos y en la promoción de estos derechos, en la misma comunidad escolar, en la comunidad social, local e internacional.

Estas distinciones sólo son parcialmente satisfactorias porque las interdependencias, las interacciones y las intersecciones son, no sólo numerosas, sino esenciales. A menudo, las decisiones, las estrategias pedagógicas, las actitudes, las acciones emprendidas conciernen directamente o son indirectamente determinantes para el conjunto de estos tres campos de responsabilidades.

Hay que añadir que todos los órdenes de la enseñanza están implicados. Incluso si las modalidades de acción difieren, las preguntas y los esfuerzos atraviesan el conjunto de las instituciones de educación y de formación, del preescolar a la universidad, a la formación profesional y a la educación de adultos.

En la perspectiva de una educación para el pluralismo, la escuela puede actuar a diferentes niveles.

Tratándose de negociación hacia el interior, de educación para los valores (negociados), puede actuar:

- a nivel de la clase, de los programas y de los contenidos de la enseñanza, como de los intercambios de los que son el soporte;
- a nivel de las diversas actividades propuestas por la escuela fuera del aula de la clase.

Tratándose de negociación de los valores con el exterior, la escuela puede actuar:

- a nivel de su participación (es decir, de la participación de los alumnos, del cuerpo docente y del resto del personal implicado, como actores y no sólo como consumidores) en la vida cultural y social local;
- a nivel de la formación del personal que trabaja en la educación (enseñantes, trabajadores sociales, psicólogos escolares, administrativos, etc.);
- a nivel de las relaciones con los padres migrantes, y con el resto de los padres (su lugar en la vida de la escuela, funciones de sus asociaciones, escuelas de padres, etc);
- a nivel de las relaciones con las instituciones de formación profesional y el mundo del trabajo;
- a nivel de la legislación escolar y de sus articulaciones con la de la comunidad social local;
- a nivel de la armonización de estas cuestiones en el plano europeo y del diálogo internacional, ya que el planeta se encoge y la interdependencia, que siempre ha existido, manifiesta sus efectos más rápidamente que antaño.

Para ilustrar estas propuestas habría que retomar todos estos parámetros y mostrar de qué manera las escuelas pueden asumir los tres tipos de responsabilidades mencionadas en todos los niveles enumerados. No es posible ilustrar aquí y discutir cada dimensión. En consecuencia, sólo subrayaré algunos aspectos transversales que conciernen simultáneamente a varios niveles de responsabilidad de la escuela, a la vez que a varios tipos de actores.

LA ACOGIDA DE LOS INMIGRANTES RECIENTES

Hasta hace poco se pensaba que las migraciones iban a disminuir, pero se ha comprobado que tanto las migraciones intracuropeas como las transcontinentales están llamadas a desarrollarse. En consecuencia, y ante todo, la escuela debe acoger.

Al abordar el tema de la acogida de los migrantes recientes se plantea la cuestión de las modalidades de esta acogida, ya que su calidad, tanto desde el punto de vista de la comunicación como desde el de la aportación de conocimientos es determinante en el terreno de las posibilidades educativas, en el del éxito escolar, en el de la formación profesional y en el de la participación en la vida social. La escuela es uno de los lugares en los que todo está en juego.

Las modalidades cambian en el tiempo y en el espacio (clases de acogida, clases de apoyo, enseñanzas dadas de/en la lengua de origen, elección de otras enseñanzas y niveles). Pero la problemática de la acogida de los inmigrantes en la escuela está presente en toda Europa, incluso en los países que durante estos veinte últimos años han sido considerados como países de emigración (Grecia, Italia, España, Portugal, Finlandia, especialmente) y que tienen que acoger, tanto a los hijos de sus nacionales que han vuelto al país, como a los inmigrantes que vienen de diferentes países industrializados (Europa, América, Australia, por ejemplo) o del Tercer Mundo.

Cada institución intenta resolver los problemas a su manera, inspirándose en las experiencias llevadas a cabo en otros países. ¿A favor o en contra de las clases de acogida? La pregunta se plantea a menudo así cuando el verdadero problema no está ahí. Lo que importa ante todo, es la agilidad del sistema y la calidad de las articulaciones entre sus diferentes partes (clases, niveles, escalafones, profesorado, etc.). En la elección de las modalidades de acogida hay que tener en cuenta la edad de los alumnos, el sistema escolar implicado (¿las clases son heterogéneas o los alumnos están repartidos en diferentes grupos?; si es así ¿a dónde se orienta a los inmigrantes recientes? ¿qué posibilidades tienen de ser aceptados en las clases más selectivas?). También hay que evaluar los riesgos de marginación, las posibilidades de recuperación y de transferencias, las posibilidades de promoción, las estructuras que ofrecen más posibilidades educativas a corto y medio plazo (cf. artículo de M. Rey al respecto: *Immigration and Educational Opportunity*, in Lynch & al (ed), *Cultural Diversity and the School*, vol. III, Falmer Press, 1991).

Las clases de acogida no son soluciones universales, pero de hecho, en ciertas circunstancias y contextos, sobre todo en la enseñanza secundaria y profesional (aunque son más frecuentes en la primaria) pueden ser una medida útil y aumentar las posibilidades educativas, a condición de que sus límites se hallen precisados y sean respetados, que sean substituidas por otras medidas simultánea y ulteriormente a cuando se ha frecuentado dicha clase, y que formen parte de un conjunto coherente de operaciones en una perspectiva de integración, en colaboración con las familias y el conjunto de la comunidad social...

Deseo alertar sobre la trampa más frecuente y más perniciosa en las clases de acogida: la homogeneización de los niveles que puede conllevar la homogeneidad de las clases sociales, la concentración en ciertas clases de ciertos problemas y la marginación de ciertos grupos de inmigrantes. Esto conllevaría privarles a la vez de una imagen positiva de sí mismos y de la riqueza de las aportaciones, de la estimulación y del dinamismo necesarios para su desarrollo y su aprendizaje. En efecto, los procesos de marginación presentes en la comunidad tienden a afectar a la escuela y a las clases de acogida (así como a otros tipos de acogida) en detrimento de los conjuntos de inmigrantes más vulnerables: en consecuencia se impone una vigilancia constante.

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

La articulación de la enseñanza de la lengua de origen con la de la lengua local es algo que se halla lejos de haber sido conseguido en todas partes. Sin embargo, es algo esencial. Ciertamente es un problema administrativo, pero también un problema metodológico y pedagógico, incluso un problema simbólico y político, concretamente de política lingüística: se trata de saber qué lugar va a ocupar la otra y sus competencias.

Al tratarse del contenido de la enseñanza, tanto para los inmigrantes como para el conjunto de los alumnos, el terreno de la enseñanza de lenguas ha interesado a la escuela desde hace mucho tiempo. La institución escolar ha subrayado en primer lugar la importancia de un buen conocimiento de la lengua local para la correcta integración de los hijos de inmigrantes; luego ha reconocido el papel que desempeñan las lenguas de origen para su desarrollo, todo ello a partir de una amplia gama de experiencias, de recomendaciones y de investigaciones (tanto de experiencias suecas y finlandesas como de recomendaciones del Consejo de Europa o de trabajos americanos). Este reconocimiento ha tenido sus incidencias en el plano de la escolaridad obligatoria y luego de la preescolaridad. Pero no todos los países han resuelto del mismo modo la gestión de la enseñanza de la lengua local, ni, sobre todo, la de la enseñanza de las lenguas de origen, confiada o no a los representantes de los países de origen, dentro o fuera del horario escolar, etc. La construcción de Europa ha puesto en primer plano la enseñanza de lenguas vivas. Las lenguas de los migrantes podrán ser revalorizadas y promovidas en una prolongación de esta perspectiva. Pero sólo en su prolongación, ya que la Directiva⁷⁷ 486 de la Comisión de las Comunidades Europeas solamente exige la enseñanza de las lenguas de origen para las lenguas de los inmigrantes de los países miembros: es importante franquear estos límites (como ya lo han hecho ciertos Estados, concretamente Bélgica).

Varios problemas, demasiado largos para ser discutidos ahora, se hallan ligados a la enseñanza de lenguas y a sus relaciones con la comunidad social. Solamente mencionaré algunos de ellos:

- Reconocer el interés de las lenguas vivas no basta. Nos enfrentamos al problema de las relaciones sociolingüísticas y de la desigual valorización de las lenguas por la comunidad. Hay que aprehenderlo con sus incidencias relacionales y didácticas y tenerlas en cuenta cuando se trata de derechos lingüísticos. ¿Qué decir, por ejemplo, de la enseñanza de lenguas no europeas? Europa no es muy favorable a promover su enseñanza, incluso si grupos que hablan estas lenguas forman parte de nuestras comunidades. También se plantea el problema de las lenguas de los inmigrantes que viven en regiones en las que la lengua local es minoritaria o dominada y que luchan por hacer reconocer su propia lengua. Su reivindicación es, a menudo, unilateral. ¿Qué decir de los derechos lingüísticos de los más desfavorecidos?
- La elección de las lenguas de enseñanza, de los públicos a los que se dirige y de los grados afectados por el tema está ligada a la política lingüística local: ¿quién puede estudiar cuál(es) lengua(s), en qué condiciones, en qué escuelas y a qué edad? ¿se va a reservar la enseñanza de lenguas segundas, el bilin-

güismo, los métodos que han demostrado su eficacia (la inmersión, por ejemplo) a los niños de medios privilegiados tenidos por los únicos capacitados al respecto, o a las escuelas privadas, consideradas como las únicas que reúnen las condiciones requeridas para una inversión de este tipo, o bien se va a permitir beneficiarse de ella a toda la población escolar?

- Un problema difícil concierne a los destinatarios de la enseñanza de las lenguas de origen de los inmigrantes. Habría que tener cuidado para que las medidas preconizadas no se volvieran contra los inmigrantes, sobre todo en el momento de la elección profesional, y no los privaran de otras competencias lingüísticas requeridas. Es importante que las lenguas de origen puedan ser elegidas por todos los alumnos interesados, tanto si son de origen inmigrante como autóctono. La presencia conjunta de unos y otros constituiría cierta garantía contra los efectos perversos y los procesos de marginación.
- Me parecen muy importantes los estudios que se llevan a cabo sobre el plurilingüismo y sobre los cambios que intervienen en las lenguas. Las innovaciones y las interferencias no son el efecto de una degenerescencia, sino de la vida de las lenguas y de la aptitud creativa de los locutores. Nuestros países tienen normas resultantes de comportamientos monolingües. Pero la mayoría de los seres humanos, hoy en día en otros continentes sobre todo, pero pronto en todo el planeta, son y adoptan un comportamiento plurilingüe. Asimismo sabemos que las lenguas que tienen miedo de *creolizarse* cavan su propia tumba por falta de creatividad y de renovación. Estas tendencias deberían hacer que se cuestionaran las normas lingüísticas, las metodologías, en el plano escolar, pero también las reivindicaciones en materia de derechos lingüísticos y las decisiones en los terrenos políticos, económicos y mediáticos.
- Señalemos al respecto que, en el marco de la Federación internacional de profesores de lenguas vivas (FIPLV) y de la Asociación para el desarrollo de la comunicación intercultural (AIMAV) en colaboración con la UNESCO, se halla en estudio una recomendación con vistas al reconocimiento de los derechos lingüísticos como derechos humanos fundamentales.
- Estas cuestiones inciden igualmente sobre la formación de los enseñantes. Ciertamente no es posible pedir a los profesores que conozcan todas las lenguas representadas en la comunidad local pluricultural, pero en ciertas regiones se ha elaborado una información sobre los sistemas lingüísticos y clases de sensibilización metalingüística (*critical language awareness*) que dan a los enseñantes la posibilidad de comprender mejor a los alumnos bilingües, cómo permitirles desarrollar sus competencias y cómo hacer que los monolingües se aprovechen de ello. El bilingüismo o el plurilingüismo, con la mirada en estéreo que proyectan sobre el mundo, son reconocidos hoy día como positivos tanto en el plano del desarrollo cognitivo como en el comunicativo. Aquí se evidencia una de las aportaciones de los inmigrantes a la comunidad local e internacional, aportación que podría transitar más ampliamente por la escuela.

ENSEÑANZAS, INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS Y ACTIVIDADES INTERCULTURALES

Además de la enseñanza de las lenguas, otras enseñanzas se prestan a la introducción de una descentración, a una apertura al pluralismo, a una promoción de los derechos humanos, de acciones de cooperación en el interior de la clase, o fuera de las paredes de la escuela y participando en la integración de la comunidad. En este sentido se han desarrollado instrumentos metodológicos y pedagógicos para una educación intercultural. Se han hecho esfuerzos para replantear las enseñanzas de ciencias humanas, la historia y la educación cívica sobre todo, también la educación artística, la economía doméstica, etc., teniendo en cuenta planteamientos plurales (cf. los trabajos del Consejo de Europa). Se ha solicitado la enseñanza de antropología cultural, lo cual permitiría abordar algunas de las grandes cuestiones conflictivas que se plantean en Europa: los temas religiosos, la relación con el cuerpo, las funciones sociales y familiares, etc. y aprender el sentido de la tolerancia y el respeto del otro. Esto tanto más cuanto que se ha podido comprobar en Bélgica y en Francia que cuando dos intolerancias (como la de los poderes locales o de la escuela) se han enfrentado a propósito de la escuela ha sido cuando han estallado los conflictos culturales y religiosos. Las identidades se construyen en interacción, y a menudo por reacción a la mirada del otro. La responsabilidad del interlocutor se halla comprometida en la reciprocidad.

Ciertas actividades fuera de la clase, así como los intercambios de lo que es el soporte, desempeñan un papel importante desde el punto de vista de la educación al pluralismo. Pienso en las actividades suscitadas en las bibliotecas interculturales, en la correspondencia escolar entre alumnos de lenguas y de culturas diferentes, en los viajes de estudio y en los intercambios culturales y lingüísticos que los programas europeos están desarrollando. Sin embargo, mi preocupación sería que estos intercambios inviten a la comunidad local a un diálogo no sólo intraeuropeo, sino también intercontinental, y que favorezcan una mejor comprensión también de las lenguas y culturas de las que provienen los inmigrantes y exiliados más recientes (tales como los programas de intercambios educativos de la Asociación mundial para la escuela instrumento de paz). Se ha verificado que si a los inmigrantes europeos se los trata como a chivos expiatorios con menos frecuencia que antes, es porque han sido substituidos en esa función por otros más vulnerables: los inmigrantes del Tercer Mundo y los exiliados.

NEGOCIACIÓN DE LA ESCUELA CON EL EXTERIOR: HACIA UNA EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD

La función de la escuela en la integración de la comunidad local pluricultural adopta otras formas. Algunas colectividades han fundado explícitamente su desarrollo comunitario en la escuela. Pienso sobre todo en los proyectos de educación comunitaria en los que se hallan implicadas las escuelas que existen en diversos lugares (por ejemplo: el proyecto de educación comunitaria de Coventry que ha sido objeto de una vi-

sita de expertos del Consejo de Europa, cf. DEGS / EGT⁸²20) o en las actividades de las escuelas dirigidas a los padres (tales como las de la Escuela de padres del ciclo de orientación de Ginebra). Hay articulación entre dos dimensiones: la promoción de las posibilidades educativas y profesionales de los medios menos favorecidos, muchos de los cuales provienen de, o tienen una relación con la migración, y el desarrollo cultural del conjunto de la comunidad a partir de sus raíces pluralistas, pero dentro de una preocupación de integración comunitaria y de voluntad de compartir.

La escuela, en efecto, juega un papel de interlocutor social, papel que trasciende las paredes, no solamente de la clase, sino también de la escuela. La negociación de los valores es importante por ejemplo en el plano de la legislación escolar, la cual tiene repercusiones considerables en la vida social y económica local. Sólo mencionaré un ejemplo: el problema del derecho a la educación que afecta y preocupa a todos los países industrializados, por la amplitud que toma el fenómeno de la clandestinidad y sus consecuencias en la no escolarización de los niños. La política de acogida de los hijos de inmigrantes clandestinos difiere según los países —y no siempre es fácil conocer si la práctica corresponde a las directivas—. Sin embargo, las posturas adoptadas por los enseñantes o por las autoridades escolares permite hacer avanzar el problema en la dirección de una promoción de los derechos del niño (como ha sucedido en mi país, en el que ha habido interpelaciones de los enseñantes a la vez que de la comunidad europea que presiona para abolir el estatuto del trabajador temporero. Cf. C. Perregaux & F. Tognny (1989): *Enfant cherche école*, Genève, Zoé).

Finalmente, hay que subrayar la función de la escuela en la preparación para el futuro. Se puede pensar que la movilidad y el plurilingüismo serán importantes. Pero las condiciones para una movilidad positiva (desarrollo lingüístico, formación continua, libertad de elección y de movimiento, etc) no siempre se dan. Hasta ahora se ha planteado favorablemente la movilidad y el plurilingüismo de las capas sociales favorecidas, mientras que se imponía condiciones muy restrictivas a las migraciones, a la formación profesional y a la promoción social de los migrantes de origen modesto y se ignoraban o despreciaban las competencias lingüísticas de los jóvenes hijos de estas poblaciones. Se trata de incluir en el gran movimiento de intercambios culturales, de movilidad y de enriquecimiento potencial que se prepara, a los niños y a los jóvenes de todas las capas sociales.

EN CONCLUSIÓN

Estamos muy lejos de haber abordado el conjunto de los planteamientos relativos a esta problemática, pero no pudiendo extenderme más, es inevitable concluir. Lo haré subrayando que el papel esencial de las instituciones educativas se sitúa no tanto en el sentido de una adaptación unilateral de los inmigrantes a las obligaciones formuladas por la sociedad de acogida, sino en el sentido de una interrogación (y aquí empieza todo aprendizaje), de una acción de formación del conjunto de la comunidad en dirección a la escucha del otro, y de educación hacia la solidaridad, local e internacional.

Se trata de tomar nota de las desigualdades en las relaciones de fuerza, pero también de la responsabilidad de los más fuertes y de los privilegiados, de su función —de nuestra función, ya que formamos parte de este grupo por muchas razones— en la construcción de una comunidad solidaria.

La educación para niños de minorías lingüísticas y culturales: estrategias y enfoques eficaces en las escuelas

*Alan Wagner **

OCDE, París

En la última mitad de los ochenta, el desarrollo demográfico, político, económico y social, ha producido cambios en la situación de las minorías lingüísticas y culturales de los países de la OCDE. En muchos aspectos los retos y oportunidades que este desarrollo ha producido no son nuevos: la diversidad ha existido en muchas comunidades locales durante algún tiempo, y se pueden percibir políticas y estrategias educativas desarrolladas para responder a la diversidad durante la mayor parte del período de la posguerra. Sin embargo, un nuevo contexto, caracterizado por posturas políticas distintas en cuanto a la educación de niños de minorías culturales y lingüísticas, y por avances en el conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje, está favoreciendo el desarrollo de nuevos enfoques innovadores dirigidos a la mejora de la actuación de la escuela en niños de mayorías y minorías.

A la luz de estos desarrollos, el trabajo más reciente del proyecto OCDE/CERI sobre Educación y Pluralismo Cultural y Lingüístico ha tenido como objetivo, saber más sobre innovaciones significativas adoptadas por escuelas que cuentan con minorías lingüísticas y culturales entre sus alumnos. A través del estudio de casos dirigidos dentro de un marco común en países miembros de la OCDE, se han identificado los detalles de los enfoques que han demostrado ser provechosos, y se han descrito y analizado las condiciones bajo las cuales estos enfoques han funcionado. Está a punto de terminarse un informe de síntesis basado en la información y el es-

tudio de casos. En esta corta nota se describe el contexto de la nueva política y se informa de las impresiones preliminares del análisis del estudio de casos.

EL CONTEXTO CAMBIANTE DE LA POLÍTICA

Aunque las experiencias varían entre los países de la OCDE, se pueden identificar tres desarrollos que ofrecen respuestas a la diversidad cultural y lingüística en las escuelas.

La evolución de las cifras

En la última mitad de los ochenta, la población de minorías culturales y lingüísticas ha aumentado en términos absolutos y relativos en la mayoría de los países de la OCDE. Se espera que en los doce países de la Comunidad Europea se añadirán unos cinco millones de inmigrantes a los actuales 14 millones de extranjeros en esos países. Dentro de los términos de una nueva ley de inmigración en los Estados Unidos, la inmigración anual se ha visto aumentada de 500.000 a 700.000. Las últimas cifras no incluyen a refugiados ni inmigrantes ilegales. En 1988/89, como consecuencia de una disposición de amnistía en la ley de los EEUU, unos dos millones de inmigrantes ilegales solicitaron la residencia legal.

Para las escuelas de países de la OCDE, el crecimiento en las inscripciones representado por niños de minorías culturales y lingüísticas —la mayoría niños de minorías «recientes»— ha sido incluso más pronunciado, ya que los grupos minoritarios generalmente experimentan índices de natalidad más altos y han sufrido la unificación familiar. El resultado: una estructura de edad en muchos grupos minoritarios que se caracteriza por unas cifras relativamente altas de niños en edad escolar. De este modo, en California (Estados Unidos), los niños de minorías étnicas y lingüísticas representan más de la mitad de la población en edad escolar. Y en 1987, la mitad de los pakistaníes/bangladeshíes y grupos de minorías mezcladas del Reino Unido tenían menos de 16 años.

Una heterogeneidad creciente

Comparado con aumentos anteriores, el crecimiento del número de niños de minorías es más heterogéneo con respecto a las circunstancias económicas y sociales así como a los historiales culturales y lingüísticos. Como resultado de los desarrollos políticos y económicos en Europa y otros lugares y de políticas que han hecho una provisión generosa para los refugiados políticos (como en Noruega) y para los inmigrantes «cualificados» (como en Australia, Canadá y los Estados Unidos), las poblaciones de minorías «recientes» tiene ahora incluso más posibilidades de formar parte de cierto número de circunstancias —desde altos SES, clases profesionales a inmigrantes sin educación que abandonan la precariedad económica. Por otra parte,

los historiales lingüísticos y culturales que se encuentran en los países, son más numerosos y más variados que los que se encuentran en la población mayoritaria. La migración actual hacia España e Italia de un relativamente gran número de norteafricanos y el reciente flujo de inmigrantes asiáticos hacia Australia son ejemplos de una ampliación de la diversidad.

La postura política que surge

En distintos países y de distintos modos, hay indicios de una apertura adicional de la política para ofrecer los medios que permitan a aquellos que pertenecen a grupos minoritarios, participar y tener éxito en una sociedad con una lengua y cultura predominantes que son diferentes de la suya propia. En algunos países esto representa un romper con el pasado en el que las políticas así como las percepciones «populares», tendían a separar y marginar a los grupos minoritarios de la sociedad en general. Incluso en los países «inmigratorios», las políticas que afectan a las minorías culturales y lingüísticas se han ampliado desde garantías de «igual acceso» a medidas más específicas relacionadas con circunstancias individuales.

Hay una nueva dimensión económica también relacionada con las políticas. Las perspectivas de falta de mano de obra cualificada, y una creciente interdependencia de las economías nacionales, se han combinado para aumentar la necesidad de desarrollar y utilizar la potencial «fuerza intelectual» disponible en poblaciones de minorías culturales y lingüísticas. El interés principalmente establecido es el de explotar completamente los recursos humanos disponibles, proporcionando a las minorías así como a las mayorías, las habilidades y el conocimiento necesario para el mercado laboral doméstico, y recurriendo a un conocimiento más profundo de las lenguas y culturas que se encuentran en las comunidades minoritarias. El aumento del empleo tiene el beneficio adicional de reducir los costes del bienestar social asociados con el desempleo y la pobreza.

ELEMENTOS DE LOS ENFOQUES EDUCATIVOS EFICACES

Anteriores investigaciones llevadas a cabo por la OCDE/CERI han revelado que en muchos países, las escuelas y los sistemas escolares no han conseguido promover el aprendizaje de niños con historiales culturales y lingüísticos minoritarios.¹ Una conclusión que se puede extraer de estas investigaciones es que los sistemas educativos necesitan desarrollar nuevas formas de educación basadas en nuevos supuestos. La presente fase de trabajo de la OCDE/CERI en esta área ha apuntado al desarrollo de más información sobre innovaciones significativas introducidas en escuelas que cuestan con minorías culturales y lingüísticas entre sus alumnos.

El diseño del proyecto pedía estudios de casos dirigidos bajo directrices comunes en un cierto número de países de la OCDE. El método del estudio de casos es apropiado porque permite seleccionar de acuerdo con la unicidad del enfoque y permite un análisis de profundidad de los enfoques objeto de análisis.

Tal como dispone el diseño del proyecto de la OCDE/CERI, las estrategias eficaces presentarán uno o más de tres parámetros:²

- basarse en el historial cultural y el conocimiento lingüístico de los niños minoritarios, incorporando tales antecedentes y conocimientos a la escuela y al proceso de enseñanza y aprendizaje;
- implicar a los padres en la educación de sus hijos y sacar partido de los recursos y la implicación de todos los grupos de la comunidad, incluyendo los grupos de minorías culturales y lingüísticas;
- presentar estrategias de aprendizaje activo acompañadas de expectativas claras y de formas de valoración claras y apropiadas.

El estudio de casos llevado a cabo en el marco del proyecto CERI proporciona detalles sobre el modo en que estos parámetros se han reflejado en los enfoques adoptados en la escuela. Se emprendieron veinticuatro estudios de casos en diez países miembros. Un análisis preliminar de los estudios de casos proporciona ciertos descubrimientos que pueden ayudar al desarrollo de las estrategias educativas en escenarios cultural y lingüísticamente diversos.

Incorporación cultural y lingüística

Por ciertas razones, la incorporación cultural y lingüística es uno de los puntos más controvertidos en la educación de niños de minorías. A los esfuerzos en esta área se les responsabiliza de la sobrecarga de los programas, y a menudo forman parte del debate político más amplio sobre la inmigración y la posición relativa de las culturas y las lenguas minoritarias. La provisión de instrucción básica en dos lenguas, por ejemplo, sigue siendo controvertida tanto en términos pedagógicos como políticos.

Los escenarios difieren considerablemente según los países y las comunidades y, es contra la «orientación» predominante hacia la incorporación lingüística y cultural, que pueden observarse mejor los enfoques detallados en los informes de los estudios de casos. En Montreal, Quebec/Canadá, donde los esfuerzos se dirigen a la integración de niños de minorías en el medio francófono, la École Enfant Soleil utiliza un programa que apoya el mantenimiento de la lengua materna aparte del programa escolar corriente. En los estudios de casos suecos y noruegos, donde la enseñanza de la lengua materna se incorpora al programa escolar normal, se encuentran disposiciones para el apoyo de la lengua materna o lengua del país de origen. En la escuela primaria Lilliborg de Oslo, los niños de minorías se encuentran en las mismas clases que los niños de la mayoría, pero pasan un cierto tiempo en clases separadas para una instrucción inicial en habilidades lingüísticas. Por otra parte, la cultura minoritaria se usa en la enseñanza de distintas asignaturas (p.ej. obras de teatro bien conocidas en la cultura minoritaria se traducen y son representadas por todos los niños en noruego). La lengua minoritaria como medio de instrucción se describe en relación a programas totalmente bilingües en la escuela Lendava, Eslovenia.

nia/Yugoslavia, y en dos escuelas primarias de California/Estados Unidos —Healdsburg y Alianza.

En todos estos casos (y en otros descritos en el informe de síntesis), la tendencia común es proporcionar oportunidades para que los niños de minorías se beneficien de su propia lengua y cultura en la escuela y, en la mayoría de casos, en las situaciones normales de una clase. La lengua y la cultura no se ven tanto como parte del conocimiento y la experiencia que un niño trae a la clase y a la escuela —y como un recurso que se puede utilizar para reforzar el aprendizaje de todos los estudiantes.

La participación de los padres y de la comunidad

Se sabe que las actuaciones de los estudiantes y la efectividad de la escuela mejora cuando hay una participación importante de los padres y de la comunidad. Pero en escuelas con un gran número de niños de grupos étnicos y lingüísticos minoritarios, se presentan difíciles problemas en el desarrollo de relaciones estrechas entre la casa y la escuela y en el acercamiento de los intereses y perspectivas de los niños de minorías culturales y lingüísticas a la escuela.

Debe permitirse y animar a todas las partes a colaborar, pero una variedad de circunstancias parecen trabajar contra la participación y la cooperación: por parte de los padres de minorías, los distintos criterios sobre el papel de los profesores y las escuelas, recelos hacia la escuela y una falta de confianza en relación al personal escolar; por parte de los profesores y las escuelas, las actitudes relativas a la autonomía y responsabilidad profesional (dentro de la escuela y en relación a los padres y a la comunidad) y una falta de confianza en cuanto a (y de conocimiento acerca de) los padres y grupos minoritarios; y, por parte de los grupos de comunidades, los distintos intereses que pueden no coincidir totalmente con las metas fijadas por la escuela.

Al analizar los estudios de casos, se puede distinguir una importante relación entre la *cantidad* de contacto entre el hogar y la escuela y la *orientación* subyacente de los educadores hacia la implicación de los padres y la comunidad. Es decir, la sensibilización hacia las aspiraciones de la comunidad y la implicación efectiva de los padres se pueden conseguir con un mínimo contacto directo con los padres y la comunidad. De este modo, en la escuela primaria Lendava, Eslovenia/Yugoslavia, la orientación hacia el compromiso de los padres y la comunidad es alto, a pesar de que el contacto real entre la casa y la escuela aparece como moderado. Los padres y la comunidad están activamente comprometidos en los programas bilingües de las escuelas Healdsburg de California, a pesar de que los padres latinos son menos susceptibles de participar en la dirección de la escuela o en actividades relacionadas con el aula que los padres americanos. El contacto es más limitado en la École Enfant Soleil, Quebec/Canadá, donde las tentativas de integrar a los estudiantes en el medio francófono parecen ir en contra de un mayor compromiso de los padres de minorías y de las comunidades minoritarias.

Pedagogía y evaluación

Los métodos de enseñanza son consustanciales al debate sobre la calidad de la enseñanza, ya sea para estudiantes de la «mayoría» o de la «minoría». Los problemas no tienen sólo que ver con una simple elección entre los extremos de enfoques muy estructurados y basados en ejercicios, en oposición a enfoques de «descubrimiento», poco dirigidos. Aquí, el peso de la opinión a favor de los enfoques de aprendizaje activo basado en la experiencia, con objetivos de aprendizaje claramente establecidos parecerían ser pertinentes a las minorías culturales y lingüísticas así como a los estudiantes de la «mayoría».

Sin embargo, la aplicación de estos principios generales en la realidad del marco escolar caracterizado por la diversidad cultural y lingüística, ha demostrado ser difícil. Primero hay la necesidad de considerar el equilibrio apropiado en ciertas áreas de contenido entre enfoques muy estructurados y enfoques de aprendizaje activo experimental. Para los niños de minorías culturales y lingüísticas, las costumbres y las normas establecidas en la escuela pueden variar de las que experimentan en sus propias casas. Además, esos niños a menudo tienen que seguir instrucciones en una lengua distinta de su propia lengua. Por lo tanto, son esenciales los métodos y enfoques para promover una adquisición del lenguaje que no comprometa el aprendizaje en otros dominios. Los enfoques pedagógicos innovadores en estas áreas también plantean el problema de la conveniencia de las formas tradicionales de evaluación. Estas formas de evaluación pueden dar una importancia excesiva a las experiencias y modos de aprendizaje de los niños del grupo mayoritario. Sin embargo, el estudiante necesita ser consciente de claros objetivos de aprendizaje, tiene el derecho de ser informado de sus resultados y tiene la obligación de aprender a comparar lo conseguido en la escuela con sus propias expectativas y las de la escuela y el sistema educativo.

Varios de los estudios de casos presentan estrategias pedagógicas innovadoras que emplean enfoques instructivos interactivos unidos a formas claras de evaluación. En la clase de educación secundaria «no académica» examinada en el estudio del caso de Viena/Austria, por ejemplo, el profesor organizaba la clase de manera que los estudiantes eran extremadamente activos y estaban muy implicados.

La competencia oral o conversacional se desarrollaba a través de juegos de rol e intercambios o informes orales en un «círculo de sillas». La evaluación tenía lugar a través de medios informales (p.ej., diarios) así como a través de tests, pero estos últimos eran precedidos de frecuentes ejercicios preparatorios y estaban relacionados con un tema central de las lecciones más recientes. En esta clase la calificación se basaba más en el contenido y la estructura que en la gramática y la ortografía. En la escuela elemental de Santa Catalina, Edmonton, Alberta/Canadá, el desarrollo de la competencia de los niños inmigrantes en la segunda lengua continúa en el proceso de un amplio abanico de actividades lingüísticas coordinadas que relacionan la lectura, la escritura, la comprensión oral, la inspección y la producción oral. Todos los niños participan en estas actividades, aunque se respetan las diferencias de los estudiantes. Se usan los sistemas de «ayuda mutua» o de «parejas» para ayudar a los niños con una lengua materna distinta a la lengua en que se enseña. El progreso de los estudiantes se evalúa a través de una variedad de medios (observación, catálogos,

escritura de carpetas, autoevaluación). En la escuela Alianza Magnet, California/Estados Unidos, ha habido interés en apartarse de programas establecidos en el exterior, definido en cuanto a objetivos claramente medibles y controlado a través de pruebas estandarizadas. En situaciones se ha puesto énfasis en el proceso así como en el producto, el aprendizaje cooperativo y «las parejas bilingües» han sido muy utilizadas.

CONCLUSIONES

Los desarrollos demográficos, sociales y económicos se han combinado para dirigir un énfasis particular hacia la educación en ambientes diversos cultural y lingüísticamente. No obstante, un estudio de las reacciones y resultados educativos sugiere que la mayoría de las escuelas y sistemas educativos todavía tienen que adoptar estrategias y enfoques que conduzcan a la mejora de la actuación de la escuela en el caso de los niños de minorías culturales y lingüísticas. El reto es encontrar los criterios que puedan guiar el desarrollo y la ejecución de formas de educación efectivas en las escuelas.

Los estudios de casos llevados a cabo en el marco del proyecto OCDE/CERI sobre Educación y Pluralismo Lingüístico y Cultural, proporcionan detalles de enfoques específicos relacionados con mejoras en la actuación escolar de niños pertenecientes a grupos cultural y lingüísticamente minoritarios. El análisis comparativo de casos ha revelado algunas tendencias y sugerido algunos de los principios a tener en cuenta en el desarrollo y la ejecución de enfoques eficaces.

Los enfoques descritos en los estudios de casos tienen en común una tendencia a conceder un mayor reconocimiento y una mayor importancia a una utilización más «instrumental» de las lenguas y las culturas minoritarias dentro del programa y del ambiente escolar. Para los niños de minorías, el «reconocimiento» y la «utilización» se superponen. No todos los enfoques descritos en los estudios de casos reflejan la pedagogía «de vanguardia» o relaciones continuadas y eficaces entre la escuela y el hogar. Sin embargo, en muchos casos, los enfoques representan una apertura de lo que había existido antes.

En segundo lugar, los estudios de casos a la vez resaltan elementos de «lo que es efectivo» y sugieren «cómo se desarrollan, ejecutan y mantienen los enfoques efectivos». De este modo, algunos factores estructurales y organizativos figuran en la ejecución y mantenimiento de enfoques efectivos. Los factores incluyen, entre otros, la presencia de empleados pertenecientes a minorías culturales y lingüísticas, alguna facilidad del personal con las lenguas minoritarias, y el compromiso de todo el personal en el diseño y ejecución de las iniciativas.

Una implicación clave es que los detalles de los enfoques adoptados variarán según la situación particular y las circunstancias. Cuando se trata de introducir cambios adecuados en el nivel escolar, no hay soluciones «fijas». Las escuelas deben adoptar estrategias que comprendan los parámetros fundamentales asociados a las necesidades, intereses y circunstancias de los niños, los profesores, los padres y las comunidades, junto con una práctica eficaz.

Por otra parte, en el marco dinámico que caracteriza las escuelas, los enfoques deben verse como algo que evoluciona. Reflejan los intereses y necesidades particulares de los alumnos, del personal de la escuela y de la comunidad en un momento dado. Con el tiempo, los enfoques pueden evolucionar de modo que se adapten a intereses, necesidades o capacidades nuevas; o, como se observa en varios estudios de casos, pueden abandonarse.

Estos rasgos generales juntos sugieren que las estrategias efectivas comprenderán ciertas formas de participación de los padres y los alumnos en la enseñanza y el aprendizaje, y el compromiso de los padres, los estudiantes y los profesores en las decisiones tomadas por la escuela y en el aula.

En todos los enfoques descritos, las lenguas y las culturas de las minorías aparecen de algún modo. Del mismo modo, aunque la participación de los padres y de la comunidad, los profesores y la enseñanza, y la estructura de la escuela y su mejora son elementos de estrategias que apuntan a la mejora de la actuación de la escuela y de las experiencias escolares para todos los niños, la diversidad cultural y lingüística en la escuela introduce cuestiones sobre las formas específicas de los enfoques que deben ser adoptados en cada una de estas áreas. De hecho, una de las cuestiones más generales a la que debemos dirigirnos, es la influencia que tiene en los enfoques adoptados en estas áreas, la presencia de niños de minorías culturales y lingüísticas en la escuela.

Notas

* Administrador principal, Centro de investigación e innovación educativa, Organización para el desarrollo y la cooperación económica, París. Esta comunicación se basa en informes de asesoramiento preparados por J. Cummins, K. Hakuta, D. Hopkins y E. Reid y en informes de estudios de casos preparados durante la actividad del CERi en Educación y pluralismo lingüístico y cultural. Los puntos de vista expresados no reflejan las posiciones oficiales de la OCDE ni de sus países miembros.

1. OCDE (1989) *One School, Many Cultures*, París; OCDE (1987) *Multicultural Education*, París; OCDE (1987) *Immigrants' Children at School*, París; D. Blot (1991) «The Schooling of Migrants' Children: Some Issues» (ECDE/GD/(91)52).

2. Jim Cummins (1987) «Theory and Policy in Bilingual Education» in OCDE (1987) *Multicultural Education*, París.

El problema de los efectos propios de la cultura en la escolaridad de los jóvenes nacidos de inmigrantes en Europa

Carmel Camilleri

Université de Paris V

EL PROBLEMA TEÓRICO

Es una observación común el hecho de que el recorrido escolar de los niños hijos de inmigrantes (EIM) llegados a Europa después de la segunda guerra mundial ha sido generalmente defectuoso. Se ha intentado explicar este hecho por la diferencia entre sus culturas y las de las sociedades en las que se instalaban pero, esta observación que ha brotado espontáneamente, ¿es la correcta? y, si lo es, ¿en qué medida y cómo?

Debemos hacer constar que esta interpretación ha sido discutida en Francia desde los años 70 partiendo del argumento de que no había más cantidad de fracasos entre los EIM que entre los hijos de nacionales económicamente desfavorecidos (ND). Estadísticas recientes del Ministerio de Educación de Francia¹ muestran que, efectivamente, aún siendo más numerosos, los porcentajes de retrasos escolares y de repetición de cursos de los primeros no son sensiblemente superiores a los de los segundos. Evidentemente estas estadísticas, como es sabido, se prestan siempre a las mismas críticas. ¿A quién se ha considerado como hijos nacidos de inmigrantes? En lo que respecta a los franceses se trata de alumnos que poseen la nacionalidad francesa, caso en el que se encuentra una proporción no despreciable de EIM.

Pero dejaremos a un lado este punto para interesarnos en la conclusión que se

obtiene de esta equivalencia de fracasos. El razonamiento en circulación, en efecto, tenía y tiene aún tendencia a ser el siguiente: la deficiente escolaridad de los ND proviene de los factores socioeconómicos; dado que los fracasos de los EIM son debidos a estos mismos factores, quedan excluidas las causas de tipo cultural en la mente de los autores de esta argumentación.

Esta apreciación ha obligado a los culturalistas, a su vez, a observar la realidad más que a contentarse con pseudoevidencias, lo cual ha permitido llegar a dos conclusiones:

- (1) Podemos, sin duda alguna, alegar la responsabilidad de un buen número de factores económicos que podríamos llamar puros: por ejemplo la necesidad de entrar rápidamente en la vida profesional y, mientras esto no se consigue, no es posible beneficiarse de la variedad de condiciones favorables de trabajo escolar, de los mejores establecimientos, es decir, de los mejores maestros, etc... Estos factores actúan sobre los EIM como sobre los ND y quizás aún más, ya que se sitúan en un nivel más bajo de la escala económica.

Por otra parte, veremos la contraprueba en el éxito escolar de los EIM que se da a menudo en las familias que se benefician de una promoción económica.

- (2) Pero además se ha observado que los individuos reaccionan ante su condición económica desfavorable de manera prácticamente constante: elaborando un sistema, específico de su grupo, de representaciones, de actitudes, de valores en función de las obligaciones que resultan de esta condición. Podemos asimilar esta formación a una cultura, o más exactamente a una subcultura en el interior del sistema nacional.

Los conflictualistas (Bernstein, Bourdieu, Gintis, etc) han demostrado que las representaciones, actitudes y motivaciones engendradas por esta subcultura son diferentes y a menudo directamente opuestas a las requeridas en el recorrido escolar tal como lo dibuja la cultura dominante en Occidente. Incluso se ha podido comprobar, en ciertos casos, la elaboración de verdaderas contraculturas escolares². No se ha podido comprobar científicamente, o si se ha hecho no conocemos los resultados, su efecto negativo sobre dicho recorrido (exceptuando las observaciones de los educadores), simplemente porque es imposible disociar estos conjuntos subjetivos de los factores económicos puros. Pero se ha considerado lógico pensar que, caso de existir, no podrían ser favorables y debemos admitir que no sería serio cuestionar esta deducción.

Así pues, la tesis económica nos lleva a deducir consecuencias ciertamente interesantes. Primero ha hecho hincapié, legítimamente, en el aspecto socioeconómico de la cuestión que frecuentemente se había descuidado, sino ocultado, para servirse de la cultura como de una coartada. Pero también ha permitido comprobar que la variable económica, no sólo no evacúa la variable cultural sino que la integra. Y finalmente, ha llevado a descubrir que esta última funciona tanto sobre los nacionales como sobre los inmigrantes.

A partir de este punto el problema que nos ocupa cambia de aspecto. Ya no se

trata de discutir acerca de la posible elección que habría que efectuar entre lo socioeconómico y lo sociocultural, sino que, tras reconocer el papel común del primero, hay que comparar los efectos, en su respectiva escolaridad, de la subcultura nacional de los nacionales desfavorecidos con los de las culturas extranjeras de los hijos de inmigrantes. Al estar éstas más alejadas de los sistemas en vigor en las sociedades de residencia, ¿tienen unos efectos específicos? y si es así ¿siguen algunas modalidades concretas?

EL PROBLEMA DEL MÉTODO

Para obtener una respuesta científica a esta pregunta, es natural pensar primeramente en el método clásico: comparar grupos de EIM y de ND equivalentes en cuanto a todas las variables, excepto la cultura, de manera que se aislen los efectos de ésta (trabajos de este tipo se han efectuado en los Estados Unidos)³.

Pero, estas investigaciones no pueden ser convincentes ya que nunca se está seguro de haber aislado el factor cultural, hecho que implicaría haber previsto y controlado todas las variables que le son extrañas. Por ejemplo ¿cómo obtener, en los dos grupos a comparar, profesores que tengan las mismas relaciones con los alumnos, el mismo estilo pedagógico, las mismas representaciones de los extranjeros y de las diversas categorías que los constituyen?

Por otra parte, variables exteriores a la cultura diferencian a los EIM entre ellos. Así, en un trabajo reciente, además de aparecer que estos extranjeros a menudo muestran una motivación superior a la de los franceses ante la escuela, se ha demostrado que los magrebíes estaban más motivados que los portugueses y las niñas que los niños⁴. Entonces hay que plantearse la siguiente pregunta: ¿cómo realizar la equivalencia de motivaciones en los grupos y subgrupos sometidos a la investigación? Y asimismo habrá que interrogarse del mismo modo acerca de muchos otros puntos.

De estas observaciones podemos sacar dos conclusiones:

1. A partir de las consideraciones sobre la intervención de las variables extrañas a la cultura, podremos seguir pensando que el handicap cultural se presenta más acentuado en los EIM, pero que puede ser más o menos recuperado por tales variables (por ejemplo por las diferencias en el valor que se le concede a la escuela): lo que explicaría la paradoja de la equivalencia estadística de los fracasos de los EIM y de los ND, a pesar de la diferencia cultural más marcada de los primeros.

2. Habiéndose eliminado el método de investigación clásico, sólo otro sigue siendo practicable, y efectivamente practicado: analizar los recorridos escolares individuales de los alumnos para ver en qué medida y cómo sus fracasos pueden ser achacados a sus características culturales. Así pues, se podrá recurrir :

- A testimonios de psicólogos y de psiquiatras que hayan creído notar una relación entre los trastornos presentados por los EIM con los que trabajaban y sus dificultades escolares⁵;
- A testimonios de investigadores⁶ que hayan observado, en conjuntos de alumnos, por una parte lo que distingue a los EIM que presentan fracasos de los

ND en la misma situación; por otra lo que separa a los EIM que fracasan de los que triunfan.

VISIÓN DE CONJUNTO DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Estos resultados hacen descubrir que la causalidad cultural presenta aspectos variados e incluso heterogéneos. Aparecen así tres grupos de factores cuya relación con la cultura no es siempre directa y en el seno de los cuales habrá que operar varias distinciones:

1^{er} grupo de factores: relación del recorrido escolar con la condición inmigrante de los padres:

Estos factores remiten a la condición de extranjeros que deben adaptarse a un nuevo medio de vida, cualesquiera que sean por otra parte las especificidades de su sistema cultural.

El curriculum de algunos niños ha sido relacionado con el tipo de estrategia adoptada por su familia frente al nuevo entorno en la sociedad de residencia, y ello independientemente de su cultura. Así, algunos fracasos han sido atribuidos al comportamiento, analizado como desventajoso, de familias portuguesas que se encerraban en su comunidad local, en sus asociaciones de compatriotas, evitando así los esfuerzos mínimos de apertura y de adaptación.

Inversamente, casos de éxito por parte del alumno han sido achacados a una toma de distancia selectiva de sus padres con respecto a un entorno degradado y marginal, y consistente en proteger al niño de las malas influencias, pero sin cortar con lo que les rodea. Se ha detectado otro elemento favorable en la valoración familiar, no necesariamente cultural, sino simplemente técnica, del universo de residencia con respecto al de origen: se estima a los profesores como más cualificados, al sistema escolar como dotado de más cualidades, se aprecia las ventajas materiales y socioeducativas ofrecidas a los niños.

2^o grupo: relación del recorrido escolar con los factores culturales propiamente dichos:

Aquí la relación con las culturas y sus especificidades es directa.

1^a categoría: se atribuye el fracaso a rasgos típicos del sistema de representaciones extendido en los grupos económicamente desfavorecidos.

Por ejemplo, el niño no ve la relación entre lo que aprende en la escuela y su porvenir; niega, tal y como se ve a menudo en estos ambientes, el valor de los aprendizajes escolares en nombre de la vida de verdad que le espera fuera... Algunas características al menos de esta cultura de la pobreza analizada por los conflictualistas son pues muy susceptibles de ser compartidas por los EIM y por los ND. Pero sus efectos no son exclusivos, tal y como lo veremos, de los que ha producido en los primeros su especificidad etnocultural. Y trabajos más sutiles llegarán sin duda a mostrar cómo coexisten o se articulan entre ellos.

Inversamente, el éxito de los EIM estará en correlación, en otras situaciones, con la posesión de rasgos de la subcultura de las clases superiores y medias: capacidad de reflexión sobre sí mismo y de toma de distancia, de racionalización de la historia

personal con coherencia; valoración de las nociones de responsabilidad, de autonomía...

2ª categoría: se enlaza el recorrido escolar del EIM con los rasgos específicos de su cultura de origen. Se presentan varios casos:

1º caso: se alega la influencia de algunos caracteres de la cultura de origen en el perfil escolar:

- Se estima que algunos rasgos han desfavorecido a los jóvenes: por ejemplo cuando las niñas, de acuerdo con el sistema patriarcal, piensan que su sitio no está en la escuela, o que no tienen necesidad de frecuentarla con la misma asiduidad que los niños; o cuando el orgullo tradicional de los padres magrebíes les disuade de asistir a las reuniones de padres o de ir a hablar con los profesores para no oír reproches públicos sobre los malos resultados de sus hijos...
- Otros rasgos ayudan a triunfar: la misma preocupación por el honor patriarcal, interiorizada por el alumno, puede llevarlo a consagrarse intensamente al éxito escolar; el espíritu comunitario puede empujar a las familias magrebíes a solicitar, en provecho del presente y del futuro del niño, el capital de conocimientos, de experiencias, de los parientes que han triunfado, e incluso recurrir a la comunidad de vecinos...

2º caso: el fracaso se atribuye a trastornos que provienen del conflicto entre las culturas de origen y las de la sociedad de residencia:

Este conflicto aparece bajo diversas modalidades:

- (1) La inquietud puede venir del antagonismo entre el sistema tradicional y los roles que el EIM es llamado a tomar en la sociedad de residencia. Así, el niño instruido a veces se ve obligado a asumir la responsabilidad de sus padres en este medio extranjero, a tratarlos como niños: lo que A. Yahyaoui llama los niños-mayores.
- (2) El conflicto puede surgir de la diferencia de modelos en los aprendizajes escolares. Por ejemplo Ana Vásquez ha seguido en Francia el comportamiento y el rendimiento de hijos de exiliados sudamericanos: se hallaban desconcertados por el modelo del deprimido y bien que los maestros valoraban en el trabajo, cuando despacio y bien o despacio y reflexionando no eran modelos negativos en el país de origen⁷.
- (3) El conflicto proviene a menudo de la contradicción vivida en el plano simbólico entre las afiliaciones a los grupos de origen y de residencia.

En este sentido, trabajos clínicos, tal como aparece en una investigación dirigida por L. Bastide⁸, han analizado los trastornos que atribuyen a casos típicos de órdenes paradójicas que provienen de padres inmigrantes. Obedecen a un esquema constante: por un lado empujan al niño a triunfar en la sociedad de residencia, o sea, a salir del universo de origen; pero, a la vez, le culpabilizan si lo consigue y le hacen vivir el éxito escolar como una traición.

Estos problemas simbólicos se encuentran también en el uso de las lenguas. Primeramente hemos de decir que las observaciones convergen confirmando la relación privilegiada entre este uso y el recorrido escolar del EIM,

especialmente en lo que respecta al nivel de lengua que permite la conceptualización, exigido por la cultura de promoción (9), pero las disfunciones del lenguaje se deben a factores variados que no analizaremos aquí. Añadiremos solamente que lo cultural está presente al menos en dos tipos de representaciones simbólicas (tema aquí evocado) unidas al uso de la lengua, y que son especialmente desventajosas para la escolaridad de los EIM. Por una parte, el sentimiento de traición unido al abandono de la lengua materna, asociado quizás a problemas edípicos, que disminuye el uso de la de emigración; por otra el sentimiento inverso de vergüenza que el EIM une al uso de su lengua y que le lleva a rechazarla: pero, puede resultar de ello una culpabilización que impida la correcta apropiación de la lengua escolar.

- (4) Finalmente evocaremos solamente, ya que creemos que no han sido estudiados en el contexto de la emigración, los trastornos debidos a la transferencia del saber escolar occidental en un campo mental del EIM que no concuerda con el racionalismo que subyace tras el saber: por ejemplo, en el campo de representaciones animistas africanas¹⁰.

Todos los trastornos que resultan a menudo de estas situaciones típicas pueden influenciar, según los observadores y terapeutas con los que hemos hablado, los aprendizajes escolares mientras que el conflicto no haya sido superado o si no lo ha sido de manera apropiada: por ejemplo por el encierro defensivo en la identidad de origen. Así, el trabajo dirigido por L. Bastide ha puesto en evidencia una mayor frecuencia de fracaso escolar en los EIM que reivindican una identidad portuguesa exclusiva (porcentajes de 37 % contra 21 % para el conjunto de un grupo de 109 sujetos). Inversamente, según la misma encuesta, el cursus es mejor cuando la opinión sobre la lengua y la cultura de origen traducen una toma de distancia razonada que puede llegar hasta la crítica. En consecuencia no se debe afirmar, como se hace frecuentemente, que el arraigo en el sistema original es incondicionalmente benéfico sin distinguir entre las modalidades de esta articulación.

Asimismo, según otro observador, se notan efectos positivos cuando el EIM llega a operar una clara disociación entre los espacios familiar y escolar.

3^{er} grupo: relación entre el recorrido escolar y los avatares de relación entre los portadores de culturas:

Aquí los conflictos se deben, ya no a los contenidos de los sistemas en presencia, sino a las representaciones que los sujetos que de ellos dependen tienen unos de otros. Traducen la mala relación que generalmente se establece entre, por lo menos, ciertos grupos de inmigrantes y la sociedad de residencia, por razones cuya relación con lo cultural puede ser lejana e incluso inexistente:

- El caso más frecuente es el del deterioro de las relaciones de los EIM con el profesor cuando éste tiene representaciones xenófobas, o, por lo menos cuando el niño se las adjudica: para ello basta con que el maestro cometa errores debidos a su ignorancia con respecto a los extranjeros. Pero no siempre es fácil saber si éstos resultan efectivamente de las actitudes del enseñante o si son la causa de las acusaciones del alumno.

- De manera general las representaciones desfavorables de la sociedad de residencia en el inmigrante refuerzan la imagen negativa de su condición en el niño, la vergüenza de sí mismo, de sus padres, de su cultura. Y no es, excepto cuando se producen reacciones de sobrecompensación, un elemento favorecedor de la escolaridad, como se ha podido mostrar en estos casos precisos.

En cambio, el éxito de los EIM siempre está ligado a una buena relación con el maestro, pero a menudo sin que se sepa, ni siquiera en este caso, si este éxito es una consecuencia o una causa de una buena relación.

LECCIONES QUE SE PUEDEN EXTRAER DE LAS OBSERVACIONES

¿Qué podemos concluir a partir de este conjunto de resultados?

1. Su credibilidad depende de la fiabilidad científica de las observaciones, pero partiendo del hecho de que no se pueden utilizar los métodos más perfeccionados en el terreno de las pruebas aplicables a las ciencias humanas, ésta es variable.

En efecto, las gestiones de los médicos, psiquiatras, observadores y educadores son constantes: cuando tienen que tratar un mal recorrido escolar, creen poder ponerlo en relación con ciertas características del joven, pero en este estadio se trata de una simple interpretación. Para pasar a la prueba, sería necesario que nos aseguraran que actuando sobre esta característica han mejorado la escolaridad, o al menos que han encontrado esta relación varias veces, pero no siempre nos dan este tipo de información, y es seguro que bastantes de entre ellos confunden la interpretación, la hipótesis de causalidad con la prueba.

2. Cada uno de los subfactores del factor cultural interviene de manera diferente.

Por una parte, cada uno tiene un efecto sobre una parte de la población que presenta las condiciones observadas, pero no sobre su totalidad. Por ejemplo, entre los jóvenes portugueses que se encierran únicamente en la identidad portuguesa no todos sufren el efecto negativo de esta actitud. Por otra parte, la presencia de ciertos subfactores puede conducir al fracaso o al éxito, según la manera de utilizarlos. Hemos visto ejemplos de ello con la interpretación del honor familiar, la manera de relacionarse con la comunidad de origen...

La consecuencia de estas observaciones es importante, ya que han conducido a una nueva discusión de la tesis culturalista del fracaso escolar. Consiste en plantear que no se podría considerar la cultura como una formación independiente del individuo actuando mecánica y automáticamente sobre él, y aún menos siempre en el mismo sentido. Finalmente, lo que nos enseñan los resultados obtenidos es que los factores culturales son analizados en la personalidad de los sujetos, que los manipulan en función del sentido con el que los envuelven en el interior de cada situación especial, lo que les lleva a reaccionar de maneras diversas.

Este enfoque expresa la reacción contra las tesis que tienden a presentar al sujeto como determinado por factores independientes de él y que, por así decirlo, lo aplastarían con su trascendencia: behaviorismo mecanicista de los orígenes, sociología

durkheimniana, estructuralismo, tesis de la reproducción tal como los conflictualistas lo avanzaban al menos en los principios.

De donde esta consigna de B. Charlot: en lo sucesivo hay que analizar la escolaridad de los EIM «en términos de procesos, de trayectorias, como una experiencia personal y social que tiene una historia». Pues el análisis de esta experiencia global es el que nos hará entender el sentido proyectado por el sujeto en los elementos de los cuales depende su vida escolar. Lo que, en el plano del método, debe hacernos pasar del «niño-objeto al niño-historia»¹¹.

¿Qué pensar de estas afirmaciones? Es cierto que este nuevo enfoque da cuenta de la realidad del recorrido escolar de manera mucho más exacta y nos hace progresar en el método de la interpretación. Sin embargo, no habría que llevarlo hasta sus últimas consecuencias, pues podríamos tener la tentación de decir: ya que cada alumno es el que orienta los efectos de su condición sociocultural a su manera, dándole tal sentido y no tal otro, él es, finalmente, quien decide su recorrido escolar. Entonces nos arriesgaríamos a no captar la utilidad de prever disposiciones pedagógicas generales para impedir los eventuales efectos negativos de esta condición sobre este recorrido.

A esto hay que responder que no se puede pasar de un extremo a otro, de la tesis del individuo determinado por unos factores que le trascienden a la de un sujeto gozando de una iniciativa total con respecto a estos factores. Cuando los individuos atribuyen un sentido a su entorno, están, es sabido, sometidos a unas presiones que no actúan automáticamente sobre tal o cual persona, capaces de soslayarlas, sino que acaban por ejercer sus efectos sobre un número variable de entre ellos a nivel estadístico. Por ejemplo, la característica desfavorable a la escolaridad femenina, inscrita en los sistemas patriarcales, acaba siempre, incluso fuera de cualquier presión familiar, por dificultar el cursus de un cierto porcentaje de niñas. Y ello porque éstas integran, precisamente, este rasgo, muy valorado por el grupo en el que se colocan preferentemente, en el sentido que ellas proyectan en la relación mujer/estudios.

Es aconsejable pues, prever medidas pedagógicas específicas, en función de los resultados de las observaciones explicitadas más arriba, para hacer fracasar las presiones que vehiculan, según la expresión de Bourdieu, la «causalidad de lo probable» (por medio de las inversiones de sentidos facilitadas por tales contextos). Indicaremos solamente en qué direcciones pueden ir estas disposiciones:

1. Los trastornos que desfavorecen especialmente el recorrido escolar provienen de la mala relación entre el profesor y el EIM. Se puede contribuir a moderarlas mediante la aportación de informaciones antropológicas sobre los contenidos de las culturas de los protagonistas así como sobre su estructura.

En lo que respecta al primer punto, la información sobre las representaciones y los valores que dominan los sistemas en presencia hará salir del etnocentrismo, evitar las vejaciones y comprender los campos mentales que reciben el saber escolar. Por otra parte, el conocimiento de las prácticas educativas y aprendizajes que se valoran en ellos permitirá entender ciertas resistencias a los aprendizajes de tipo occidental.

Más esenciales aún son las enseñanzas antropológicas sobre la estructura de las culturas en general: aprender lo que es una cultura, para qué sirve, cómo se forma en respuesta a los diferentes tipos de entorno y de problemas, ya que conducen a evitar los habituales juicios de valor sobre los sistemas extranjeros y la conocida tentación de clasificarlos en una escala de civilizaciones: es el medio más eficaz de normalización de las relaciones con los EIM.

Se profundizará en esta normalización mediante la aportación de informaciones de ciencias humanas que permiten entender los componentes de la xenofobia que están lejos de reducirse a factores culturales: por ejemplo, en Francia se rechaza a los magrebíes y se es indulgente con los asiáticos a causa de razones diferentes a los contenidos de sus culturas.

2. Pero los trastornos que dificultan la escolaridad son debidos también, tal como hemos visto, a disfuncionamientos internos de los EIM.

Respecto a este punto, las enseñanzas de la estructura de la cultura son las que pueden aportar una moderación seria al tema, puesto que la erradicación del juicio de valor, que conduce a las personas a conceder la misma dignidad a los sistemas en presencia, contribuye a disipar la vergüenza de sí mismo que siente el inmigrante, a equilibrarle dándole seguridad. Pero, además, este tipo de informaciones permite entender cómo el cambio de culturas, en función de la transformación de los entornos y de los problemas es algo normal. De ahí su desdramatización que ayuda a liquidar la culpabilidad a menudo ligada a la aculturación, evita el encierro en los sistemas de origen y otros mecanismos de defensa inapropiados.

Terminaremos con dos reflexiones:

- Muchos pedagogos sólo ven ventajas en la adecuación de las relaciones entre nacionales y EIM, así como del EIM consigo mismo: eliminando o moderando los trastornos psíquicos ligados a la situación escolar, tiene, en su opinión, muchas posibilidades de mejorar los aprendizajes y la asimilación de los saberes. Pero, se podría añadir: incluso si no experimentara progresos en el campo didáctico, la educación que tiende hacia la buena relación interindividual, a la buena comunicación social, y al desarrollo correcto de la personalidad gracias a la disminución de los conflictos serían elementos a considerar como parte integrante del éxito escolar, ya que responden a una finalidad esencial de la educación.

El tener en cuenta de manera razonada el factor cultural en la escuela contribuiría pues a la lucha contra el fracaso escolar incluso si no actuara en el terreno de los saberes. En consecuencia, para evaluar la calidad de los cursos de los alumnos, no deberíamos contentarnos con presentar las estadísticas alineando las edades de entrada en las clases y los porcentajes de repetición de cursos...

- Queda, y será nuestra última reflexión, que el saneamiento completo de la relación entre nacionales y EIM en la escuela conllevaría el saneamiento de las relaciones entre las sociedades de residencia y sus minorías de inmigran-

tes, lo que implica la solución de muchos otros problemas, llamados también objetivos, que se escapan al universo escolar y a la simple educación intercultural. Pero, incluso a este nivel, esta formación conserva su utilidad: educa para abordar estas cuestiones con el sistema de representaciones y de actitudes correcto que en modo alguno podría complicarlas y envenenarlas. Dicho de otra manera, permite regular el aspecto subjetivo que interviene mezclándose con los problemas más independientes de nuestra subjetividad y que es nuestra manera de enfocarlos.

Notas

1. Cf. Gibert, S., La scolarité des élèves étrangers: éléments de synthèse statistiques, in *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, sous la dir. de B. Lorreyte, 1989, Paris, L'Harmattan, 125-134.
2. Cf. Willis, P., L'école des ouvriers, *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, 1978, n.º 24, 51-61.
3. Cf. Hall, V.C.; Kaye, D.B., Early patterns of cognitive development, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Chicago, 1980, vol. 45, n.º 2, 1-83.
4. Basdevant, C., Les carrières scolaires des jeunes immigrés, in *Crise d'identité et déviance*, sous la dir. de H. Malewska-Peyre, 1982, Paris, La Documentation Française, 75-105.
5. Par exemple Yahyaoui, A., *Troubles du langage et de la filiation*, 1988, Paris, La Pensée Sauvage; Berthelot, R., L'échec scolaire des enfants de migrants: un problème de langue?, in *Enfances et cultures*, 1986, Toulouse, Privat; Tourre, J., Désaveu d'identité, *Migrants-Formation*, Paris, Mai 1979; Bauchecques, H., Esposito, J., *Enfants de migrants*, 1981, Paris, PUF; Gibello, B., *L'enfant à l'intelligence troublee*, 1986, Paris, Centurion, 2ème éd.
6. Cf., en particulier, un riche numéro sur «La réussite scolaire: parcours et stratégies», *Migrants-Formation*, Paris, Juin 1990, n.º 81. Recherches et observations de B. Charlot, G. Chauveau, E. Rogo-vas-Chauveau, J.Y. Rochex, M.L. Lacaze, A. Henriot-Van Zanten, F. Bernillon, M. Favrega, J. Galap, S. Abdellatif, A. Grimanelli, dont je rapporterai ici un certain nombre de résultats.
7. Vasquez, A., Proux, M.B., La maîtresse dit que je suis lent: représentation de l'école française dans le discours d'élèves immigrés, *Revue Internationale de Pédagogie*, 1984, vol. 30, n.º 2, 155-170.
8. Je me suis appuyé particulièrement sur ce rapport de recherche inédit, sous la dir. de Luc Bastide (Université de Paris V), dont il m'a aimablement permis de prendre connaissance. Un résumé de l'étude n.º 2, à laquelle je me réfère ici, a paru sous le titre «Sens et fonctions d'une symptomatologie scolaire chez des enfants d'immigrés portugais», par P. Andreotti-Aubart, L. Bastide, D. Becker, H. Movschin, in *Psychiatrie Française*, Paris, Mai 1989, n.º spécial sur «Langues, langages et cultures dans la pratique psychiatrique».
9. Cf. Camilleri, C., *Anthropologie culturelle et Education*, 1985, Paris, Ed. de l'UNESCO, Lausanne, Ed. Delachaux et Niestlé.
10. Cf. Camilleri, C., Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle, in *Pluralisme et Ecole*, sous la dir. de F. Ouellet, 1988, Québec, Institut Québécois de Recherche sur la Culture.
11. Charlot, B., Penser l'échec comme événement, penser l'immigration comme histoire, *op cit.*, p. 8 et p. 14.

Didáctica de lenguas y movimientos migratorios*

Mercè PUJOL

Universidades de Ginebra y de Ottawa

INTRODUCCIÓN

Nuestro objetivo es precisar la importancia de la didáctica de las lenguas en una Europa en cambio constante integrando los movimientos migratorios. No es nuestra intención abordar los aspectos políticos, económicos o de planificación lingüística, a pesar de que éstos son, en extremo, lógicamente decisivos en el tema que nos ocupa. Empezaremos recordando algunas recomendaciones y conclusiones, tantas veces subrayadas por el Consejo de Europa, sobre la educación de los niños emigrantes. Luego presentaremos nuestras dos premisas de partida con relación a la didáctica de la lengua. Por una parte que ésta debe constituirse como disciplina autónoma de las ciencias de referencia, y por otra, que la didáctica de las distintas lenguas destinadas a un mismo público debe llevarse a cabo bajo una pedagogía integrada. Esta precisión nos permitirá, en la tercera parte del artículo, analizar las diferencias y semejanzas que pueden existir entre la didáctica de la lengua del país de residencia, que se considera normalmente, y sin consideración alguna de las otras lenguas que puedan existir, como lengua materna, y la didáctica de las lenguas de los emigrantes y de las segundas lenguas o lenguas extranjeras. En las conclusiones, resumiremos los aspectos que nos parecen esenciales para que la didáctica de las lenguas cumpla su cometido de forma efectiva.

I. ALGUNOS ELEMENTOS SOBRE LA EMIGRACIÓN Y LA EDUCACIÓN

Como se menciona en una de las múltiples publicaciones del Consejo de Europa (Rey, 1983), Europa ha sido siempre multicultural debido, entre otras razones, a los movimientos migratorios que conoce desde hace siglos. La diversidad cultural, que seguirá incrementándose probablemente de aquí al año 2000, constituye la base misma de las civilizaciones. Los emigrantes constituyen minorías nacionales que benefician a nivel económico, tanto al país de origen como al país de residencia¹ (generalmente llamado país de acogida). Los emigrantes tienen que hacer frente a situaciones de bilingüismo, de multilingüismo y de diglosia tanto en el país de origen como en el de residencia. Si los sistemas de enseñanza en vigor en este último se apoyan solamente en referencias culturales de ese país, las minorías no podrán obtener los mismos resultados que los autóctonos y estarán siempre en inferioridad de condiciones frente a los mismos. Uno de los objetivos de la escuela como institución social es evidentemente transmitir el patrimonio cultural de la comunidad; otro, preparar para los cambios.

Todos los países de residencia parecen estar de acuerdo en considerar que los niños de los emigrantes tienen derecho a la equidad, a la integración y a la preservación de la cultura de origen. Con relación a la lengua de las minorías, se mencionan textualmente cinco grandes aspectos. a) Se deberá dar a los niños que entran en preescolar y en la escuela primaria, la posibilidad de seguir su aprendizaje cognitivo y conceptual mediante su lengua materna, al mismo tiempo que aprenden la lengua del país de acogida. b) Se deberá dar a los niños la posibilidad de profundizar el estudio de su lengua materna en la escuela secundaria. Y esto por dos razones: en primer lugar, para el desarrollo personal de los individuos, y en segundo lugar, para ampliar la gama de lenguas enseñadas en el país de acogida (esta enseñanza deberá ser accesible a los niños autóctonos). c) El mejor medio de sostener el aprendizaje de la lengua en la escuela primaria y secundaria sería el estimular, moralmente y materialmente, a las colectividades para organizar cursos en este ámbito. d) Por otra parte, el profesorado de los países de acogida deberá, cada vez más, ser capaz de conceder el crédito que merecen los conocimientos lingüísticos de estos niños, así como la experiencia de vida que traen consigo a la escuela. e) La enseñanza de las lenguas de las minorías será cada vez más confiada a miembros de las mismas, criados y formados en el país de acogida. Deberán pues, seguir en estrecho contacto con el país de origen (Karagiorgis, 1983, p. 12²).

Habiendo recordado estas evidencias, recordemos también que desde hace años ha habido y sigue habiendo en diferentes países grupos de trabajo sobre el interculturalismo. Una de sus finalidades es la elaboración de una pedagogía adecuada tanto para los niños autóctonos como para los emigrantes, en la cual ambos se vean enriquecidos. Desgraciadamente, como lo menciona Porcher (1981), la experiencia muestra que el interculturalismo es más bien una afirmación que una verdadera aplicación. Por otra parte, cabe destacar que las lenguas de los niños emigrantes han sido y son el centro de investigaciones. Así, por ejemplo, se han llevado a cabo es-

tudios sobre las lenguas en la emigración (cf. Heredia-Deprez (1978) y Gretler y al. (1981), por ejemplo). Sin embargo, según nuestros conocimientos, se conocen someramente las prácticas lingüísticas de estos niños debido al número restringido de trabajos de campo. Sin pretender desde luego la exhaustividad y centrándonos en las investigaciones llevadas a cabo en Francia y en Suiza, éstas pueden dividirse en tres categorías: las que se interesan a las prácticas reales de lenguaje, como por ejemplo Schneuwly (1984), Bierbach (1986), Jeanjean (1986), Milet (1986), Pujol (1990), entre otros; las que estudian las dificultades relacionadas con la escolaridad, por ejemplo Roc (1978), Rey-Von Allmen (1982) entre otros; las que se interesan en los usos lingüísticos de las diferentes lenguas, por ejemplo Weber (1978), Dabene (1981), Billiez (1985), Dabene y al. (1988) entre otros.

Para abordar la didáctica de las lenguas teniendo en cuenta los movimientos migratorios es necesario realizar más investigaciones que nos indiquen cuáles son las prácticas de lenguaje de los niños emigrantes, cómo utilizan las diferentes lenguas de que disponen, cuáles son las dificultades escolares que difieren de las dificultades que otros niños de igual clase social y estatuto socioeconómico parecido presentan, etc. También es necesario conocer cuáles son las consecuencias lingüísticas del contacto de lenguas, ya que en ellas se pone de manifiesto la existencia de las variedades de una misma lengua. Las variedades de una misma lengua o de varias lenguas forman parte del abanico de posibilidades que constituye el repertorio verbal del niño emigrante, así como de cada uno de los hablantes.

II. POR UNA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

Para plantearse la didáctica de las lenguas de forma conveniente, partiremos de dos premisas que nos parecen necesarias e indispensables. La primera es que la didáctica debe constituirse como ciencia autónoma de las disciplinas de referencia, sobre todo de la lingüística, pero también de la psicología. La segunda es que las didácticas de las distintas lenguas deben integrarse cuando éstas se dirigen a un mismo público.

1. LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS COMO CIENCIA AUTÓNOMA

No es nuestra intención entrar en el debate de si la didáctica de las lenguas debe o no constituirse como ciencia autónoma, ya que éste refleja, como lo menciona Besse (1989), problemas de orden más institucional que científico, y es el fruto, por otra parte, de la vieja oposición entre teoría y práctica. Sin menospreciar en absoluto el lugar que especialmente la lingüística, pero también la psicología, deben tener en la didáctica de la lengua —por ejemplo el hecho de que los resultados de las investigaciones permiten plantear los problemas didácticos de forma diferente y permiten también seguir avanzando de manera sistemática en el estudio de la lengua y de su funcionamiento—, deseáramos precisar algunos de sus objetivos.

Siguiendo las propuestas de Bronckart (1989) y de Roulet (1988, 1989), creemos que la didáctica debe ser considerada como autónoma de las ciencias de referencia y como una tecnología cultural y específica, lo que permite dar al mismo tiempo un estatuto sociohistórico a la lengua determinada que se enseña. La didáctica de las lenguas debería, ante todo, poner en práctica modelos que garanticen su coherencia interna, lo que implica una previa reflexión epistemológica. Luego debería resolver problemas propiamente didácticos, a saber: a) decisión del modelo o de los modelos que proporcione(n) la base conceptual de la materia «lengua» y el establecimiento de los criterios pertinentes para tal elección; b) conceptualización de las relaciones con las llamadas disciplinas de referencia; c) reflexión sobre la integración de los resultados obtenidos en las mismas; d) construcción de su propio discurso y de su propia metodología; e) decisión del tipo de lengua que tiene que enseñar, en otras palabras, abordar la cuestión de las normas, de la variación lingüística dentro del mismo sistema, como de la posible variación ocasionada por el contacto de lenguas; f) decisión sobre el tipo de terminología y de metalenguaje que va a utilizarse en clase; g) decisión sobre el problema típico de la progresión, es decir, la selección, la organización y la presentación de un determinado objeto en el aula; h) transformación de la realidad de la cual se ocupa: transmisión de los conocimientos, representaciones sobre la lengua, representaciones y estereotipos sobre la gente que habla una determinada lengua en el caso de las lenguas de origen de los emigrantes o de las lenguas extranjeras; i) realización de investigaciones puramente didácticas que permitan avanzar en este ámbito. Bajo esta óptica, la didáctica de las lenguas tiene dos objetivos primordiales, la acción y la decisión a nivel de programas, de estrategias de enseñanza y de técnicas de evaluación. Si reconocemos estos objetivos, se trata pues de proceder a dos tipos de intervenciones: la teorización de las prácticas reales en clase y la modificación de las mismas.

2. LA DIDÁCTICA INTEGRADA DE LAS LENGUAS

Proceder a una didáctica integrada de las lenguas, respetando claro está la especificidad de cada una de ellas, significa tener un proyecto en común. Para ello, es necesario en primer lugar, realizar un estudio sobre la historia misma de la disciplina, de la lengua y del pueblo que la habla. De este modo, los objetivos de una didáctica integrada serían de naturaleza histórica y cultural, con dos finalidades prioritarias, el funcionamiento de la lengua y las normas (y con ello la variación lingüística). Teniendo en cuenta esto y habida cuenta de las mutaciones europeas en materia de emigración, la escuela en general debería presentar una dimensión multicultural e intercultural, y la didáctica de las diferentes lenguas en particular debería facilitar la intercomprensión entre las distintas culturas y comunidades. Pero, desgraciadamente, y como lo menciona Roulet (1978, 1980, 1983), la pedagogía de las lenguas comporta tradicionalmente dos orientaciones bien distintas: por un lado la de la lengua materna y por el otro, la de la lengua extranjera. En lo que se refiere a la didáctica de las lenguas de los emigrantes, en raras ocasiones se intenta integrarla a una o a otra. Además, cuando una reforma tiene lugar, ésta se efectúa o bien en el

ámbito de la lengua materna, o en el de la segunda lengua, o en el de la lengua extranjera; raras veces se ha intentado renovar las didácticas de las distintas lenguas al mismo tiempo bajo las mismas consideraciones epistemológicas y elaborando un proyecto común. Subrayemos también que la enseñanza de otra lengua que la materna ha seguido y seguramente seguirá los avatares de decisiones políticas, económicas y de planificación lingüística.

Una vez elaborado el proyecto común, el siguiente paso es el de proceder a un análisis de las características específicas de cada didáctica. Para ello, se tendrán en cuenta los elementos que intervienen en la manera de llevar a cabo la enseñanza de una lengua. Por ejemplo, ésta depende, entre otros factores: a) de la lengua en sí misma, es decir, del propio sistema; b) de lo que se conoce a nivel científico sobre ella, en otras palabras de las descripciones y teorías existentes; c) de su tradición pedagógica (por ejemplo, el inglés, comparado al castellano, posee una larga tradición de enseñanza como segunda lengua y como lengua extranjera, lo cual no es el caso del castellano); d) de la finalidad que se persigue al enseñarla, tanto a nivel educativo, como individual, como sociohistórico del país en cuestión; e) de su expansión a nivel mundial (por ejemplo, España conoce desde hace varios años una valorización de la enseñanza del inglés, un poco en detrimento de la enseñanza del francés, al mismo tiempo que se amplía la posibilidad de estudiar diferentes lenguas extranjeras debido al impacto de la comunidad europea); f) del estatuto que posee en el país (por ejemplo, el castellano frente a las otras lenguas del estado español); g) del propio país (la enseñanza del francés, por ejemplo, no es la misma si el país es africano y antigua colonia francesa o un país europeo (cf. Coste, 1986)); etc. Estos factores no son ni inmutables ni invariables, sino que cambian con bastante rapidez, por lo cual tienen que analizarse de nuevo cada vez que se plantea la enseñanza de una nueva lengua o una reforma.

El siguiente paso en la elaboración de una didáctica integrada de las lenguas es el de proceder a una reflexión conceptual sobre lo que la nueva lengua va a significar. En este sentido, nos parece oportuno definir para cada situación, el significado de términos como lengua materna, segunda lengua, bilingüismo como lengua primera, lengua extranjera, lengua de origen, lengua primera de socialización, país de origen, país de acogida, etc. Estos conceptos no se definen por sí solos, sino que se definen unos con relación a otros y según el contexto. Dicotomías como lengua materna/segunda lengua son, por descontado, útiles en situaciones de monolingüismo «puro», pero otro tipo de conceptualizaciones son necesarias en situaciones de bilingüismo y de multilingüismo, situaciones cada vez más corrientes en Europa. Se tendría que proponer un tipo de continuo en el cual todas las lenguas tuvieran cabida y para ello no podemos escapar de definir exactamente lo que pretendemos al enseñar una determinada lengua en la escuela. A título ilustrativo, en el caso de la emigración y sobre todo en zonas bilingües como Cataluña, la oposición lengua materna/segunda lengua debería evaluarse de nuevo. Creemos que en muchos casos, ya sea catalanes de rancio abolengo por decirlo de alguna forma, ya sea emigrantes de origen español nacidos en Cataluña, ya sea emigrantes provenientes del exterior del territorio nacional, esta dicotomía no refleja muy bien la realidad de los niños que

frecuentan las escuelas. Nuevas nociones tienen que aparecer que respondan mejor al contexto real. Por ejemplo, la noción de lengua primera doble, término de Ludi y Py (1986), refleja mejor, una realidad como la de Cataluña y la de los niños emigrantes, ya que nos indica que los alumnos, sea cual sea su origen étnico o nacional, han estado en contacto desde una temprana edad con dos lenguas que se han apropiado posteriormente. En este sentido, pensemos un poco en las siguientes preguntas. ¿Qué significa para un niño magrebino viviendo en Barcelona, y sin contar que no sea emigrante clandestino, adquirir el beréber y/o uno de los múltiples dialectos del árabe en casa, aprender catalán y castellano en la escuela y luego tener que aprender inglés y/o francés? ¿Qué significa para él aprender tantas lenguas en la escuela, cuando ni siquiera tiene la oportunidad de aprender la(s) lengua(s) del hogar; al contrario ni siquiera se la(s) valora(n) como tal?

Por último, otro paso importante hacia la integración de las didácticas es el de tener en cuenta lo que nos aportan las investigaciones sobre la adquisición del lenguaje en general, o de una nueva lengua en particular. A pesar de la creencia popular que mantiene que los niños adquieren el lenguaje en unos cuantos años, las investigaciones nos muestran lo contrario. Por otra parte, adquirir/aprender una nueva lengua es un largo proceso que depende de muchos factores, y de algunos de ellos, así como de su relación se conoce poco. Para nombrar algunos, mencionemos: a) las diferencias individuales entre los hablantes (cf. Skehan, 1989); b) los factores psicosociales, como la motivación, las actitudes frente a la lengua y al pueblo que la habla, las representaciones vehiculadas por esa lengua (cf. Bogaards, 1988); c) los medios lingüísticos de que se dispone en la lengua que ya se conoce (cf. Giacomi & Véronique, 1985); d) la manera en que la primera lengua de socialización fue enseñada (véase *infra*); e) las actitudes normativas hacia las lenguas (cf. Bronckart, 1989); f) las distancias lingüística y psicosocial entre ellas (cf. Klein et Dittmar, 1979); g) la distancia sociolingüística entre los locutores (cf. Véronique & Tribollet, 1981); h) los factores psicológicos que han intervenido e intervienen en la emigración (cf. Cammarota, 1986); etc.

III. DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS EN LAS DIDÁCTICAS DE LAS LENGUAS

Para intentar clarificar las diferencias y semejanzas entre las didácticas de las diferentes lenguas tomaremos las distinciones propuestas en un primer momento por Véronique (1983) en términos de objetivos, tareas, públicos e instituciones y las desarrollaremos a continuación, refiriéndonos solamente a un público escolar (véase también Pujol, en prensa).

1. OBJETIVOS

Para poder establecer relaciones entre las diferentes didácticas, y habida cuenta

de lo dicho anteriormente, lo primero que se tiene que definir son los objetivos de las mismas. Por decirlo de otro modo, saber lo que se pretende cuando se enseña la lengua materna, y saber cuáles son las finalidades cuando se enseña otra lengua. Sean cuales sean los objetivos de las diferentes didácticas, hay una clara diferencia entre la enseñanza de lo que se considera la lengua materna y las demás (incluso la de la lengua de origen). La enseñanza de la lengua materna es al mismo tiempo productiva —adquirir otras aptitudes—, descriptiva —iniciar al niño en el funcionamiento de la lengua— y prescriptiva —sirve de base para otras adquisiciones. La enseñanza de otra lengua impone ya desde el principio una nueva estructura perceptiva (cf. Besse, 1989) y una descentralización de sí mismo. Uno de los objetivos para aprender una nueva lengua es el de promover el deseo, la necesidad y el placer de comunicar en ella. Por su parte, los objetivos de la enseñanza de la lengua de origen son bastante vagos. Para el país de origen, y tomando como referencia los manuales que se utilizan, por ejemplo en los Cursos de Lengua y Cultura de Origen de Ginebra, es el de enseñar la lengua, en este caso el castellano, como si fuera materna, lo cual significa que no hay ninguna referencia explícita a la realidad lingüística de los alumnos, ni en lo que concierne a la lengua del país de residencia (en este caso el francés), ni a la que realmente se habla en el hogar (recordemos que la mayoría de los emigrantes de origen español en Ginebra provienen de Galicia). Para las autoridades del país de acogida y *grosso modo*, el objetivo de la enseñanza de la lengua de origen es dar la oportunidad de mantener la lengua. Finalmente, los objetivos que comparten o que podrían compartir las didácticas de las distintas lenguas son, entre otros, resolver problemas reales de comunicación en las diferentes situaciones, aumentar el repertorio verbal del alumno, proveer de datos lingüísticos variados que permitan extender éste último progresivamente, presentar la lengua como práctica social, con su diversificación y su variación tanto social como interlingüística, desarrollar los instrumentos heurísticos (véase Roulet, 1980) que faciliten el descubrimiento del sistema de la lengua y de su funcionamiento.

2. TAREAS

Hay, sin duda alguna, tareas comunes entre las diferentes didácticas. Por nombrar las más simples, la de leer y la de escribir. Otra, la más importante, es la de enseñar a los alumnos el funcionamiento de la lengua. Lo primero que sobresale cuando se analizan las tareas de las diferentes didácticas es que la metodología, el metalenguaje y la terminología utilizados difieren porque no hay un consenso previo. Lo que es peor, a veces ni siquiera hay una convergencia cuando se trata de la pedagogía del oral y la del escrito de una misma lengua materna. Estas divergencias en la metodología son todavía mucho más sobresalientes cuando se trata de la lengua materna por un lado y de la extranjera por otro. Intentado trazar el recorrido de la enseñanza de la lengua extranjera *versus* el de la lengua materna se puede constatar lo siguiente. En la enseñanza de la primera, se pasó de una concepción conductista y contrastiva, en la cual no se hacía alusión ninguna a la lengua materna, a una perspectiva de análisis de errores, luego a una perspectiva audiovisual, a una perspectiva comunicativa gracias a las investigaciones sociolingüísticas y finalmente a una

perspectiva textual. En lo que se refiere a la enseñanza de la lengua materna y en los mismos períodos, se constata en primer lugar una perspectiva estructural, luego y durante mucho tiempo chomskiana y finalmente textual. En cuanto a las tareas de la enseñanza de la lengua de origen y teniendo en cuenta lo que se ha dicho anteriormente con relación a los objetivos, son similares a las de la lengua materna o a las de la lengua extranjera según se la considere como una u otra y no de forma específica. Al poner de manifiesto esto, subrayamos el hecho de que raras veces se hacen transferencias metodológicas entre las didácticas porque parten de referencias teóricas totalmente distintas. Si se partiera de las mismas referencias, se homogeneizarían las terminologías, las metodologías y los metalenguajes, lo cual presenta, como Galisson (1989) lo menciona, dos tipos de ventajas: la simplificación de la tarea del alumno y la simplificación de la tarea del profesorado, con la ventaja suplementaria en su formación.

Las investigaciones nos muestran que en un momento determinado, el alumno, tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera, tiene una intervención estructurante de lo que está aprendiendo, intervención que podría ser facilitada si la metodología, la terminología y el metalenguaje utilizados en las distintas didácticas fueran los mismos. Dos investigaciones, una llevada a cabo en el ámbito de la lengua materna (Kilcher, Othenin-Girard & de Weck, 1987), la otra en el de la lengua extranjera (Bourguignon & Dabene, 1983), nos indican que el alumno construye tanto en una lengua como en otra, puntos de referencia que le permiten emitir hipótesis sobre el funcionamiento de las lenguas, y que se apoya sobre lo que conoce o lo que cree conocer de su lengua materna para apropiarse el nuevo sistema de la lengua extranjera. Como Roulet (1980) lo menciona, las pocas investigaciones que existen en el ámbito de la integración de las dos didácticas —este autor cita experiencias llevadas a cabo en París, Québec y Neuchatel— no permiten generalizar los resultados ya que éstos dependen de los diferentes contextos en donde se llevan a cabo y de numerosos factores. Sin embargo, lo que hay que poner de relieve, es el hecho de que todos ganaríamos si los instrumentos heurísticos puestos en práctica fueran los mismos. Si previamente se ha hecho una reflexión, supongamos sobre el valor argumentativo de «sino» y «pero», o sobre el valor plurifuncional de las preposiciones, o incluso sobre la diversidad de funciones de los tiempos verbales, se podrá abordar una nueva lengua bajo ese mismo punto de vista y de manera no sólo más económica, sino también, y lo que es más importante, de forma más eficiente. Las gramáticas prescriptivas presentan en general la regla, pero olvidan el uso. La problemática de la metodología, de la terminología y del metalenguaje utilizados en clase, no sólo tiene que ver con las tareas de las didácticas, sino que está estrechamente relacionada con el público: alumnos y profesorado.

3. PÚBLICOS

Por definición, la enseñanza de la lengua materna se dirige a un público que ya conoce esta lengua, mientras que la enseñanza de la lengua extranjera se dirige a un público que «desea» aprender una nueva lengua. La enseñanza de la lengua de ori-

gen se dirige a un público que se supone conoce esa lengua, en este sentido se la asimila al de la lengua materna; o bien se la considera como extranjera, lo cual presupone que el alumnado no la conoce. Por otra parte, en clase de lengua materna hay una multiplicidad de interacciones verbales por el simple hecho de que esa lengua es compartida por todos los alumnos, sin embargo en clase de lengua extranjera, las interacciones son restringidas debido a que los alumnos no dominan la lengua. Si se integraran las lenguas de los niños emigrantes como lenguas extranjeras de la escuela del país de residencia, estas interacciones se verían enriquecidas, ya que los niños de emigrantes podrían tener un lugar decisivo en las clases como informantes nativos. Si esto fuera así, todas las didácticas se verían enriquecidas y se establecería un intercambio pluridireccional de la lengua materna a la lengua extranjera, de esta última o la primera, de nuevo de la primera a la segunda y así sucesivamente.

Si tenemos en cuenta el profesorado, el que enseña la lengua materna, tiene esa lengua como materna, sin embargo en la mayoría de los casos para los profesores de lengua extranjera, esa lengua es extranjera. Con relación al profesorado, es interesante mencionar el informe del Servicio de la investigación pedagógica del cantón de Ginebra (Moenne, Nidegger & Schwob, 1989) sobre la introducción precoz del alemán en quinto de primaria en las escuelas ginebrinas. Sin entrar en detalle, dicho informe concluye subrayando el hecho de que algunas de las dificultades observadas en la adquisición del alemán son debidas a la formación misma del profesorado, en este caso generalistas, a la forma en que ellos mismos aprendieron tanto su lengua materna como el alemán, a su actitud frente a su propia función y previsiones. Efectivamente, uno de los problemas más importantes en la didáctica de la lengua es la competencia del profesorado, es decir, su formación. Si partimos de la idea que la reflexión sobre lo qué se tiene que dar en clase y sobre cómo se tiene que impartir debe ser elaborado por los mismos maestros, es necesario que dispongan de la información necesaria sobre el funcionamiento de la lengua y sobre los diferentes métodos para describirla, para que puedan seleccionarlos según los objetivos que se asignen. El problema es que muchas veces el profesorado no dispone de los medios suficientes que le permitan elegir debido a que tiene un conocimiento inadecuado del funcionamiento mismo de la lengua y de sus posibles descripciones, teorías o modelos. Los cursos de reciclaje pueden paliar estas lagunas, pero debido a que no son lo suficientemente largos para ahondar de forma correcta en un determinado tema y al hecho de que algunos de ellos no son obligatorios, el alcance de los mismos es restringido. Lo más importante es la formación inicial de los maestros en las escuelas de magisterio y en las universidades. Esta situación es más o menos la misma cualquiera que sea la didáctica, de la lengua materna, de la lengua extranjera, de la lengua de origen, pero el problema se agudiza en los dos últimos casos.

Desearíamos mencionar una creencia bastante extendida según la cual cualquier persona que habla una lengua puede enseñarla, idea por lo menos ingenua y sin ningún fundamento. Parece paradójico el hecho de que para enseñar matemáticas se exige un cierto conocimiento sobre esta ciencia, sin embargo se mantiene la idea que se puede enseñar una lengua casi sin ningún tipo de formación lingüística. Y por ex-

tensión se puede enseñar una lengua como lengua de origen sin saber lo que representa la emigración. Como lo señala Porcher (1981), el profesorado tiene que poder diferenciar, tanto a nivel didáctico como a nivel lingüístico, su lengua como materna *versus* su lengua como extranjera y esta última fuera de su país *versus* en el mismo país. Se pueden añadir a estas diferenciaciones otras muchas, pero para ello es necesario, como decíamos anteriormente, definir claramente los términos utilizados.

4. INSTITUCIONES

En la mayoría de los casos, las instituciones difieren en lo que concierne por un lado, a la didáctica de la lengua materna y de la lengua extranjera y por otro, a la de la lengua de origen. También difieren las imposiciones de horarios y la importancia que normalmente se les da a cada una de ellas. Lo que comparten es la institución social escuela, ya se llame educación obligatoria, ya se llamen cursos de lengua y cultura de origen en el caso de que éstos últimos sean reconocidos por las autoridades del país en cuestión. En una Europa en la cual el papel de la comunidad europea es importante y en la cual la emigración va creciendo, instituciones, como la escuela, deberían utilizar los medios de comunicación a disposición para despertar el interés hacia otras lenguas y otras culturas. La escuela también debería incitar a los intercambios culturales y de estudio con los demás países, no sólo para perfeccionar la lengua, sino también, y casi lo más importante, para cambiar las representaciones y los estereotipos sobre la gente que la habla y para salir del ostracismo que muchas veces nos caracteriza. Si la lengua de los emigrantes estuviera integrada en los programas escolares, estos intercambios serían también posibles con los países de origen de los mismos.

IV. CONCLUSIONES

Nuestras conclusiones serán muy breves. Para plantearse la didáctica de las lenguas teniendo en cuenta los movimientos migratorios es necesario, a nuestro entender, una didáctica autónoma de las disciplinas de referencia, entendida como una tecnología cultural y específica, en la cual las diferentes lenguas con su propio estatuto sociohistórico estén integradas y tengan su propio lugar. En el marco de una didáctica así definida podrán instaurarse las relaciones con las disciplinas conexas y podrá elaborarse un proyecto común con las consiguientes definiciones de conceptos y objetivos facilitando así la armonización de terminologías, metodologías y metalenguajes entre las didácticas de las distintas lenguas. Esto permitirá englobar a todos los niños que frecuentan las aulas (autóctonos y emigrantes) y proponer soluciones adecuadas a cada contexto lingüístico según las situaciones, sin olvidar, claro está, la formación del profesorado. Teniendo en cuenta esto y siguiendo las propuestas del Consejo de Europa, ello no será posible sin la colaboración internacional.

Notas

* Nuestro agradecimiento al Fondo nacional suizo de la investigación científica por haber hecho posible nuestra estancia en la Universidad de Ottawa, y a Margarita Pujol por las correcciones efectuadas en este trabajo, reduciendo así las consecuencias lingüísticas del contacto de lenguas.

1. Término tomado de Heredia (1986).
2. Traducción de la autora.

Bibliografía

- BESSE, H. (1989) «De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues», in *Langue française*, 82, p. 28-43.
- BIERBACH, C. (1986) «Type de texte et organisation référentielle. Comment les enfants de travailleurs immigrés italiens racontent des blagues», in *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches*, Tomo I, Actas del 5º coloquio internacional, Aix-en-Provence, 1984, reunidos por GIACOMI, A. & VÉRONIQUE, D., p. 108-128.
- BILLIEZ, J. (1985) «Les jeunes issus de l'immigration algérienne et espagnole à Grenoble: quelques aspects sociolinguistiques», in *International Journal of Sociology of Language*, 54, p. 41-56.
- BOGAARDS, P. (1988) *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, París, Hatier-Crédif.
- BOURGUIGNON, Ch. & DABENE, L. (1983) «Le métalangage: un point obligé entre enseignants de langue maternelle et de la langue étrangère», in *Le français dans le monde*, 177, p. 45-48.
- BRONCKART, J.-P. (1989) «Du statut des didactiques des matières scolaires», in *Langue française*, 82, p. 53-66.
- CAMMAROTA, M.-A. (con la colaboración de Porquier, R.) (1986) «Des difficultés dans l'acquisition de langue étrangère par des réfugiés politiques latino-américains», in *Langue française*, 71, p. 101-116.
- COSTE, D. (1986) «Didactique et diffusion du français langue étrangère. Questions de priorité», in *Etudes de linguistique appliquée*, 64, p. 17-29.
- DABENE, L. (1981) «L'espace migratoire: Un champ d'analyse», in *Langues et migrations*, Grenoble, Universidad de Grenoble, Centro de didáctica de las lenguas, p. 7-17.
- DABENE, L., BILLIEZ, J. & al. (1988) *L'insertion des jeunes issues de l'immigration algérienne: aspects sociolinguistiques, discursifs et socio-politiques*, Rapport de recherches en Sciences Humaines Rhône-Alpes, Grenoble, Universidad de Grenoble, Centro de didáctica de las lenguas.
- GALISSON, R. (1989) «Problématique de l'autonomie des langues (contexte français)», in *Langue française*, 82, p. 95-114.
- GIACOMI, A. & VÉRONIQUE, D. (1985) «Situations interculturelles et apprentissage du français par des travailleurs marocains arabophones», in CLANET, Cl. (Ed.) *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, Tolosa, Universidad Tolosa-Le Mirail, Servicio de las Publicaciones, Tomo I, p. 269-277.

- GRETHER, A., GURNY, R. PERRET-CLERMONT, A.-N. & POGLIA, E. (1981) *Etre migrant*, Berna, Peter Lang.
- HEREDIA-DEPREZ, Ch. (1978) «Pour une étude des rapports aux langues maternelles dans la migration», in *Langue française*, 29, p. 33-45.
- HEREDIA, Ch. (1986) «Intercompréhension et malentendus. Etude d'interactions entre étrangers et autochtones», in *Langue française*, 71, p. 48-70.
- JEANJEAN, C. (1986) «Mais d'où viennent donc les différences», in *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches*, Tomo I, Actas del 5^o coloquio internacional, Aix-en-Provence, 1984, reunidos por GIACOMI, A. & VÉRONIQUE, D., p. 592-604.
- KARAGIORGES, M.A. (1983) «Rapport du groupe I», in REY, M. Projet no. 7 du CDCC. *L'Education et le développement culturel des migrants*. Colloque sur la culture immigrée dans une société en mutation. L'Europe multiculturelle en l'an 2000, Estrasburgo, Consejo de la cooperación cultural, Consejo de Europa, p. 11-15.
- KILCHER, H., OTHENIN-GIRARD, Ch., & DE WECK, G. (1987) *Le savoir grammatical des élèves*, Berna, Peter Lang.
- KLEIN, W. & DITTMAR, N. (1979) *Developing grammars*, Berlín, Springer.
- LUDI, G. & PY, B. (1986) *Etre bilingue*, Berna, Peter Lang.
- MILET, H. (1986) «L'apprentissage du français en cadre scolaire par les enfants migrants. Ni langue maternelle, ni langue seconde, une autre stratégie d'apprentissage», in *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches*, Tomo I, Actas del 5^o coloquio internacional, Aix-en-Provence, 1984, reunidos por GIACOMI, A. & VERONIQUE, D., p. 605-621.
- MOENNE, M., NIDEGGER, Ch. & SCHWOB, I. (1989) *L'introduction de l'allemand en cinquième année primaire. Quelques éléments d'évaluation*, Ginebra, Departamento de la Instrucción Pública. Servicio de la investigación pedagógica.
- PORCHER, L. (1981) *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Estrasburgo, Consejo de la cooperación cultural, Consejo de Europa.
- PUJOL, M. (en prensa) «Rapprochements et divergences entre la didactique de la langue maternelle et la didactique de la langue étrangère et/ou seconde», in *Education et recherche*.
- PUJOL, M. (1990) *Manifestations du comportement bilingue chez des enfants migrants. Analyse d'activités langagières orales et écrites*. Tesis doctoral, Universidad de Ginebra.
- REY, M. (1983) Projet no. 7 du CDCC. *L'Education et le développement culturel des migrants*. Colloque sur la culture immigrée dans une société en mutation. L'Europe multiculturelle en l'an 2000, Estrasburgo, Consejo de la cooperación cultural, Consejo de Europa.
- REY-VON ALLMEN (1982) *Apprentissage de l'orthographe française élémentaire par des adolescents non francophones enfants de travailleurs migrants. Problèmes linguistiques et sociolinguistiques*, Berna, Peter Lang.
- ROC, M. (1978) «Los problemas escolares de los niños inmigrantes en Francia», in *Bilingüismo y biculturalismo*, Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, CEAC, p. 233-252.

- ROULET, E. (1978) *Théories grammaticales. descriptions et enseignement des langues*, Paris, Nathan.
- ROULET, E. (1980) *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Paris, Crédif-Hatier.
- ROULET, E. (1983) «Langue maternelle et langues étrangères: vers une pédagogie globale», in *Le français dans le monde*, 177, p. 23-26.
- ROULET, E. (1988) «De la constitution de la didactique de(s) langues comme une discipline autonome de type technologique», in LEHMANN, D. (Ed.) *La didactique des langues en face à face*, Paris, Hatier-Crédif, p. 49-56.
- ROULET, E. (1989) «Des didactiques du français à la didactique des langues», in *Langue française*, 82, p. 3-7.
- SCHNEUVLY, B. (1984) «L'explication d'une construction simple en langue d'accueil et langue d'origine par des enfants des migrants: tentative d'une approche textuelle», in *Encrages, no. spécial*, Acquisition d'une langue étrangère, III, Actes del coloquio de Neuchâtel, Vincennes, Presses Universitaires de l'Université de Paris VIII, p. 133-161.
- SKEHAN, P. (1989) *Individual differences in second-language learning*, Londres, Edward Arnold.
- VÉRONIQUE, D. (1983) *Analyse contrastive. Analyse d'erreurs. Une application de la linguistique à la didactique des langues II*. Tesis de 3er ciclo, Aix-en-Provence, Universidad de Provenza.
- VÉRONIQUE, D. & TRIBOLLET, J.-Cl. (1981) «Les comportements langagiers d'un groupe de travailleurs maghrébins dans une tâche de traduction», in *Greco*, 13, n. spécial «Recherches sur les migrations internationales», p. 33-56.
- WEBER, M.-T. (1978) *Bilinguisme et enfants migrants*, Tesis doctoral, Universidad de Friburgo.

Evaluación de los proyectos sobre la educación de hijos de inmigrantes respaldados por la CEE: el proyecto ECCE

Euan Reid

Institut of Education, University of London

Como parte del esfuerzo para apoyar la ejecución de la Directiva de 1977 sobre «La educación de los hijos de trabajadores inmigrantes» (1), desde 1976 la Comisión de la CEE ha concedido respaldo financiero a unos 36 «Proyectos piloto», repartidos entre los estados miembros (2). Los primeros proyectos eran principalmente sobre la enseñanza a niños más jóvenes, de lenguas maternas como el árabe, el turco, el español y el italiano (3). Esto es lo que el artículo 3 de la Directiva sugería más explícitamente que las autoridades educativas debieran promocionar, aunque en la última fase del Programa Proyecto Piloto hubo un cambio de énfasis hacia estudiantes más mayores, y hacia actividades educativas que fueran más allá de lo puramente lingüístico (4).

El Proyecto «ECCE» (Evaluación comparativa de las comunidades europeas) completó un estudio (5) de los proyectos piloto más recientes en 1989. La ECCE examinó en particular a qué habían contribuido los proyectos bajo cuatro amplios encabezamientos, que se desarrollaron como un modo de intentar realizar una evaluación general del efecto del programa. Los encabezamientos y nuestras conclusiones resumidas fueron las siguientes:

Sobre la *igualdad de oportunidades*, la ECCE observó que, aunque algunos proyectos habían ayudado sin duda a estudiantes concretos, la mayoría de proyectos no habían insistido lo suficiente en la mejora de los resultados de la educación ge-

neral de los hijos de inmigrantes. En realidad esta mejora no se veía necesariamente conectada de un modo muy directo a la enseñanza de la lengua y la cultura maternas.

En lo que se refiere a *la educación intercultural*, la ECCE encontró un número bastante limitado de proyectos que parecían ofrecer un modelo conceptualmente adecuado para ella. Por ejemplo, varios proyectos todavía trabajaban con enfoques que suponían enseñanzas sobre «los países de origen», principalmente a alumnos con antecedentes familiares en estos países (aunque ellos mismos hubieran nacido principalmente en Europa).

«*La educación para el bilingüismo*», nuestro tercer encabezamiento, fue en muy raras ocasiones un objetivo explícito de los proyectos, aunque podrían estar contribuyendo al desarrollo de uno u otro componente de ese bilingüismo potencial —bien a través del apoyo de la lengua materna, o de la segunda lengua. Sin embargo, la idea de una educación lingüística coordinada, relacionada con la cambiante composición demográfica y las necesidades de la nueva Europa, era todavía poco familiar. Los proyectos piloto raras veces se implicaban directamente con nuestro encabezamiento, *oposición a las estructuras discriminatorias* dentro de los sistemas educativos donde funcionaban.

Las recomendaciones del Grupo de la ECCE eran, en resumen, que la CEE debía evitar el apoyo de «programas especiales para niños especiales». Los llamados hijos de inmigrantes son los nuevos ciudadanos de Europa, los alumnos «normales» de nuestras escuelas, que en muchos casos hablan tanto turco como alemán, árabe como francés, bengalí como inglés. Si podemos hacer que nuestra política sobre educación lingüística esté fundamentada más abiertamente, podríamos tener ciudadanos bien equipados para ayudar a formar una Europa abierta al exterior, y nos podríamos asegurar que nunca se construya una «Europa-fortaleza».

Los sistemas educativos europeos necesitan concentrarse en el replanteamiento de los principales programas y planes de estudios, para asegurarse de que se reconstruyan a base de dar oportunidades iguales a todos los estudiantes, de educar a todo el mundo para un intercambio intercultural, de desarrollar el auténtico potencial del bilingüismo y de desafiar las barreras institucionales contra los europeos más nuevos.

Si tenemos que evitar el simple refuerzo de las tendencias nacionales existentes o, en el mejor de los casos, sustituirlas por un «Euronacionalismo» más amplio, como mínimo tenemos que dilatar nuestra categoría de «Lenguas europeas» más allá de la definición del Programa de LINGUA.

Por el momento las lenguas que pueden protegerse dentro del Programa LINGUA se limitan a las nueve lenguas de trabajo de la CEE —el danés, el holandés, el inglés, el francés, el alemán, el griego, el italiano, el español y el portugués— más el irlandés y el letzeburgués (6). Es decir, que lenguas como el árabe, el turco, el urdo y el bengalí, lenguas significativas en términos mundiales y actualmente muy habladas en muchas de las escuelas de Europa, pero por supuesto con sus raíces fuera de Europa, serán confinadas, tal como están las cosas, a los márgenes de la actividad educativa.

Lo que está en juego es la definición cultural y lingüística del futuro estado europeo: ¿podemos permitirnos «incluir» el irlandés, el danés y el letzeburgués y «rechazar» algunas de las lenguas principales de nuestros vecinos musulmanes? ¿Nos

hemos librado de un Telón de Accero sólo para sustituirlo por otro, esta vez en los Balcanes o en Anatolia?

Bibliografía

- (1) CEE. 1977. Directiva sobre la educación de los hijos de trabajadores inmigrantes. Bruselas: *Diario Oficial de la CEE*, 6 de agosto.
- (2) PROYECTO ECCE. 1990. *Summary Guide to Pilot Projects on the Education of the Children of Migrant Workers*. (Appendix A). Landau/Pfalz: EWH, Im Fort 7, d-6740, Alemania.
- (3) BOOS-NÜNNING, U. et al. 1986. *Towards Intercultural Education*. London: CILT.
- (4) PROYECTO ECCE. 1990. *Results and Recommendations from the Comparative Evaluation*. Landau/Pfalz: EWH (véase más arriba).
- (5) REID, E. & H. REICH (eds.) (de próxima aparición). *Breaking the Boundaries: the comparative evaluation of EC pilot projects on the education of migrant workers' children*. Clevedon: multilingual Matters.
- (6) LINGUA. 1989. Decisión del Consejo de Europa estableciendo un programa de acción para promover la competencia en lenguas extranjeras en la Comunidad Europea. Bruselas: *Diario Oficial de la CEE*, 16 de agosto.

Inmigración y escuela, planteamiento catalán

Joaquim Arenas

SEDEC. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya

I

Antes de entrar en el tema que nos proponemos tratar en esta comunicación, nos parece necesario exponer el marco en que situaremos nuestra reflexión.

Es un hecho que en Catalunya se han establecido personas de diversas culturas a lo largo de su historia, lo cual no ha impedido que el país fuera perfilando y manteniendo su identidad. La incorporación de forasteros a una sociedad se ha de hacer de forma ordenada y progresiva si no se quiere causar daños a la colectividad receptora y a los individuos que se han de incorporar a ella.

El hecho de que los sociólogos consideren extraordinaria la capacidad de asimilación que ha demostrado Catalunya a lo largo de los siglos, no nos ha de entusiasmar. Hay que considerar que esta capacidad de asimilación está directamente relacionada, aunque no de modo exclusivo, con los índices numéricos de nueva población que demuestran los porcentajes.

Una comunidad no se ve afectada por una corriente migratoria, no se tambalea por la incorporación de un diez por ciento de nueva población. Con un veinte, empieza a originarse el problema. Con un cuarenta por ciento se presentan dificultades de todo tipo. Según el Instituto Nacional de Estadística, en el año 1970 la población total de los Països Catalans se cifraba en 8.674.466 habitantes, de los cuales 2.550.022

habían nacido en otros lugares. Estas cifras ponen de relieve que el contingente era muy superior a las posibilidades de acogida, y cabe deducir que no existió ningún tipo de ordenación al respecto por parte de los poderes públicos.

Esta situación de inmigración masiva que sufrió el país después de los años cuarenta, se encuentra orientada actualmente, en vías de no conflictividad, pero sería poco riguroso afirmar que constituye en estos momentos una etapa superada. La inmigración de los años cincuenta-sesenta muestra actitudes positivas con el hecho catalán en general. Sin embargo, la manera en que se ha producido no es comparable con otras circunstancias anteriores. Quizás por primera vez los inmigrantes no han tenido conciencia de que emigraban. Este hecho ha afectado profundamente a la sociedad catalana. Con todo, las migraciones de estos años unidas a la disminución del índice de natalidad de la población autóctona han comportado la relación y la convivencia entre personas de culturas diferentes.

Existe un hecho evidente, y es que desde 1850 la natalidad de los autóctonos ha decrecido y en cambio el índice de población general en Catalunya ha aumentado; de este modo, una población que no llegaba a los dos millones en 1990, se ve incrementada en noventa años en cuatro millones.

De los seis millones actuales de ciudadanos catalanes, más del 60% son producto directo o indirecto de la inmigración de este siglo, y más del 75% son de origen migratorio directo o bien lo son sus padres o consortes.

La integración de esta población de origen migratorio se ve en las cifras relacionadas con el número de catalanohablantes, 3.767.813, un 64% de hablantes activos (M. Carulla, 1990). Esto nos lleva, en definitiva, a una conclusión evidente, y ya anunciada, la integración de la emigración española es una realidad progresiva, pero a causa de las circunstancias en que se desarrolló, no del todo satisfactoria.

En este documento no haremos referencia a esta situación. Sólo hemos querido mencionar nuestra preocupación acerca del criterio de que Catalunya tiene una capacidad ilimitada de acogida.

Nuestro propósito será, pues, analizar la nueva corriente migratoria y las consecuencias que tiene para la Escuela, y el planteamiento que, a nuestro juicio, exige esta nueva situación.

II

Justificación demográfica y sociológica

La inmigración actual, la que llega hoy día a los Països Catalans, tiene unas características demográficas y sociológicas muy concretas.

Procediendo por lo general de países subdesarrollados donde la explosión de la natalidad es una constante y los factores de subsistencia cada día son más escasos, esta población, a la que se atribuye el nombre, más bien sustancioso, de extracomunitaria, llega a una Europa en que la inflación del índice de nacimientos ha desmoralizado a sus habitantes.

Si en su país de origen el hambre y la miseria eran el pan de cada día, la Europa que los acoge está cubierta por un tejido social en el que el proletariado es prácti-

camente inexistente y los trabajos menos cualificados del ámbito público y privado son rechazados por los propios trabajadores en paro del país, como pueden ser los de temporeros agrícolas o trabajos de peonajes. Esta descualificación profesional, cuyo origen se encuentra en la geografía de los países que generan migración, tiene como consecuencia lógica las características de tipo sociológico.

La primera es la de la diversidad de razas. Por decirlo con pocas palabras, son personas de otro mundo,¹ pertenecen a hábitats absolutamente diferentes al nuestro.

Podemos decir sin riesgo alguno que pertenecen incluso a civilizaciones muy distantes. No hace falta hablar de la cultura y de la lengua, que chocan de pleno en el marco de una Europa que camina hacia la unidad diferenciada, aunque la valora.

La inmigración africana y oriental suele derivar de dos factores, de la miseria o de la persecución de carácter ideológico, político o religioso.

Estas personas, en su gran mayoría, han tenido que acomodar su vida rural, o por lo menos no urbana, a un asentamiento ciudadano pobre, en los barrios más degradados.

Tienen una cultura y se relacionan en una lengua, practican unas formas de vida absolutamente distantes y diferentes de las de los Países Catalans.

Por consiguiente, existe una distancia cultural entre estos individuos y nosotros, pero además se desarrollan, forzosamente, en inferioridad de condiciones.

En estas circunstancias, existe un hecho grave y es la falta de expertos en las escuelas, de gente, profesorado, que conozca la lengua y la cultura de los grupos en cuestión.

III

Si queremos abordar un problema que plantea en la escuela esta nueva inmigración, nos vemos en la necesidad de basarnos en la estadística y, por encima del conflicto objetivo, situar adecuadamente el alcance de esta situación.

Según el Institut Català d'Estudis Mediterranis (1987), de la población africana de Catalunya 20.000 personas son de Marruecos y unas 13.000 son del África Central.

Se trata de datos globales de la población.

En el programa de atención a los alumnos marginados que el Servei de Programes i Serveis Educatius de la Generalitat ha puesto en práctica para ayudar a las escuelas, se han recogido estos datos del curso 1989-90, que corresponden a chicos y chicas en edad de escolarización obligatoria

5.000 alumnos de procedencia gitana

1.500 alumnos árabes

1.000 alumnos de otras culturas (filipinos, chinos)

El contingente no resulta, en porcentaje y cuantitativamente, grande, ni alarmante. En cambio, su distribución territorial es generalizada y, en consecuencia, la incorporación de alumnos de estos grupos africanos y orientales a las escuelas de Catalunya es un hecho, aunque existen grupos numerosos en las grandes ciudades. El

curso pasado Santa Coloma escolarizó a 230 niños y este año en Barcelona, Ciutat Vella, existen 250.

De todos modos, no se trata tanto de un problema numérico sino de una profunda diferencia cultural.

La situación que tiene que afrontar la escuela receptora de estos alumnos tan diversos y variados presenta unas dificultades concretas en el proceso de acogida.

- (a) La escuela no está preparada, ni acostumbrada, para recibir alumnos de abstracción tan diferente. Se desconoce su lengua y su cultura. No existe costumbre de trato intercultural, cosa absolutamente lógica porque hasta ahora no había hecho falta.

La última oleada de inmigración, pese a ser la más importante en cantidad, un 35% de la población recibida, estaba formada por personas de una cultura y de una lengua muy parecidas.

- (b) Ciertas actitudes de precaución natural por parte de las familias emigradas. No existe suficiente capacidad para valorar el hecho educativo, cuya estructura les puede resultar ajena y excesivamente formal.
- (c) El desconocimiento de la lengua del alumno por parte del maestro. La intercomunicación entre el maestro y el alumno se hace difícil. Este hecho, que podría parecer propio de la primera fase de un alumno en Programa de inmersión, es absolutamente diferente. Se trata de situaciones que no tienen nada que ver. En la inmersión el maestro conoce la lengua del niño. Las expresiones afectivas y comunicativas en otros códigos son arriesgadas porque a menudo sólo se pueden entender en los referentes culturales propios.
- (d) El posible rechazo de los niños y niñas por el hecho de sentirse extraños en el marco de una escuela que no siempre puede ofrecer la acogida adecuada a una situación educativa tan compleja, tanto en el orden psicológico y humano como profesional, así como el rechazo del que ellos mismos pueden ser víctimas.

Estos son algunos de los problemas que plantea en la escuela el hecho de tener que educar a un contingente de alumnos de cultura diferente, lo cual provoca y exige una actitud clara y una respuesta coherente para crear programas educativos capaces de superar las desigualdades que proporciona un ambiente multicultural.

En este sentido, hay que afirmar que la escuela de Catalunya tiene que aceptar las culturas y subculturas que puedan aportar los alumnos y ha de tender a relacionarse entre sí en el marco de un respeto profundo a la riqueza cultural del mundo y a la inmensa aportación que es inherente a la diversidad de los hombres. El desarrollo tecnológico y la relación con el resto del mundo a través de los *media* nos permite disponer, ahora más que nunca, de una aproximación a otras realidades culturales.

La educación ha dado respuesta a esta circunstancia y proporciona a todos los niños y niñas, sea cual sea su procedencia y su cultura, las mismas posibilidades educativas.

La escuela tendrá que posibilitar que los alumnos desarrollen su personalidad cul-

tivando la conciencia y la confianza en su identidad. Todo ello teniendo como marco de referencia la cultura catalana, que es la del país donde nos encontramos.

Los centros educativos tendrán que prever igualmente objetivos dirigidos a formar y a potenciar una actitud rica y plural que conduzca al respeto y a la tolerancia en los alumnos autóctonos.

IV

La escuela de Catalunya tiene que hacer, pues, una aportación positiva ante esta situación social que según unos estudiosos se prevé en constante aumento durante los próximos años por razones de orden socio-político (según la estadística, el 50% de la inmigración tendrá menos de 20 años en el año 2.000) y que según otros por ahora todavía es una incógnita (A. Cabré, 1990) porque califican de alarmistas las proyecciones de futuro basadas en la continuidad indefinida de la natalidad baja en toda Europa, cuando en Suecia se produce una clara recuperación en este sentido, o basadas en la perseverancia indefinida de un índice elevado de natalidad en los grupos inmigrados o la persistencia de una llegada continuada de personas árabes, centroafricanas u orientales.

No podemos olvidar que en nuestro país desde la llegada de la democracia, e incluso antes, la sociedad civil y las fuerzas políticas más importantes se han esforzado por hacer prosperar la identidad basada en la lengua y la cultura propias. La sociedad catalana es todavía hoy día una sociedad en plena recuperación.

Se impone, pues, que la sociedad, y especialmente el sistema educativo, muestren actitudes claras desde una perspectiva teórica y operativa, desde el punto de vista de la planificación y de la ordenación, para que, potenciando y basando la acción educadora en el marco cultural propio, se establezca una relación de la cultura catalana con la de los alumnos, e incluso con otras culturas.

Eso quiere decir que habrá que introducir aspectos educativos de respeto, de interés para otras realidades y de solidaridad.

V

El planteamiento catalán

En este epígrafe intentaremos aportar dos conceptos.

- (a) La escuela catalana, tal como ha estado definida por su perfil lingüístico-cultural, es el elemento válido para superar con dignidad la nueva situación que exige incorporar a la educación contenidos y objetivos propugnados por los autores que defienden el intermaterialismo y plurimaterialismo educativo.
- (b) Sería impensable que la escuela pudiera llevar a cabo este cometido sin perder lo que ha ganado de identidad y calidad, no disponiendo del apoyo de unos recursos planificados, que deberán abarcar desde la formación y preparación de los educadores hasta los aspectos de atención específica de los

educadores en la doble vertiente de asistencia concreta, continuada y específica a los alumnos de abstracción migratoria y a los alumnos autóctonos, en lo que se refiere al fomento de actitudes profundamente humanas desde una autoafirmación solidaria y comprensiva.

Hemos concretado al principio que la capacidad de recepción de Catalunya de contingentes migratorios resulta modélica entre los pueblos de Europa, pero, como ya hemos dicho, no hay que exagerar esta cualidad de la sociedad catalana porque cuando se ha hecho sin ningún tipo de ordenación y de forma masiva ha derivado en situaciones de difícil arreglo.

Por primera vez podemos constatar que ciudadanos catalanes nacidos en Catalunya se declaran catalanes sin conocer ni utilizar la lengua propia, y lo que puede ser más preocupante, sin sentir la necesidad de poseer su conocimiento, con las consecuencias que esto acarrea.

Si bien es cierto que nos encontramos en estos momentos en vías de superación del problema, hay que programar y actuar para que prospere la línea de recuperación de la identidad catalana en el marco de una educación comprensiva.

Así es como la escuela ha de tener superado y definido el hecho de cuál es la cultura escolar en que se educa, qué contingente cultural ha de transmitir y, en consecuencia, el contexto que ha de ser marco de referencia.

Pensamos que la escuela catalana en lengua y contenidos, concebida como un proyecto pedagógico que ha de dar a todos los educandos los mismos instrumentos para poder desarrollarse en las mismas condiciones, no haciendo de la lengua y de la diversidad cultural, que puede estar presente, un motivo de discriminación, ofrece el modelo válido para dar respuesta a una educación igualitaria que considera la diferencia.

Es evidente, pues, que hay que tender a una educación intercultural en la que todos los alumnos tengan igualdad de conocimientos para una inserción social digna.

Para lograr este objetivo hay que saber el punto de partida, es decir, la realidad escolar global y concreta. Eso supone disponer de un marco teórico:

- Estudios de nivel universitario que traten de la inmigración que resulta acogida, de las culturas y formas de vida que le son inherentes.
- Estudios comparativos entre lenguas y culturas para poder optimizar las estrategias en función de los objetivos educativos. A la vez que hay que disponer de este marco teórico no se puede olvidar el aspecto práctico.

Pensamos que la escuela catalana en lengua y contenidos para una educación igualitaria y comprensiva en un marco práctico ha de poder disponer de:

- (a) Equipo de apoyo técnico, de información, en las escuelas. Este apoyo deberá tener carácter logístico, ya que los alumnos de abstracción migratoria no están concentrados en Barcelona. Cabe, quizás, mencionar que doscientas familias árabes o norteafricanas están establecidas en Osona.
- (b) Profesores auxiliares para atender con garantía suficiente la inserción en el

grupo-clase de estos alumnos. Estos profesores auxiliares tendrán que desarrollar programas específicos de acuerdo con el tutor de aula.

- (c) Estudio, según la circunstancia concreta de los sectores territoriales, de la posibilidad de crear aulas de recepción de estos alumnos que funcionarían como escuelas unitarias, con estudiantes de diversa edad, con el objetivo de proporcionar los aprendizajes instrumentales que acelerasen la integración en el aula y la comprensión y la producción de la lengua y los contenidos elementales. La práctica de esta aula tendría que evitar la segregación y la marginación, de lo contrario su realización entraría en contradicción con los propósitos educativos para la que sería creada. Se deberían programar actividades conjuntas con otros alumnos de nivel o edad correspondientes, actividades plásticas, musicales, físicas y lúdicas, sin contar todas aquellas que fuera del ámbito estrictamente docente se desarrollan en la vida escolar. La participación en estas aulas sería por un período corto, inferior a un curso. Esta experiencia fue un éxito en Israel cuando miles de judíos procedentes de Abisinia fueron repatriados hace unos años. En esta aula, además de la atención prestada a los alumnos se debería prever una especial dedicación a la relación con las familias, ya que muchas de ellas en este primer período pueden presentar problemas de asentamiento y de desorientación.
- (d) La escuela, en su proyecto educativo debería prever medidas de orden organizativo, con la sensibilidad como premisa, para aportar con éxito la educación en una circunstancia nueva y a menudo nada fácil.

El Seminario Lenguas y Educación proponiéndonos el tema de Escuela e Inmigración en Europa nos ha proporcionado oportunamente un espacio de reflexión que, sin duda, no puede acabar con este Seminario. Es preciso efectuar una reflexión en todo el sistema educativo e incluso en toda la sociedad, pero también en el ámbito concreto de cada escuela.

Nos gustaría que nuestra aportación haya transmitido el principio de que el aspecto de la educación intercultural no ha de hacer tambalear nada de lo que ha ido haciendo posible la escuela catalana en lengua y contenidos para todos los alumnos practicada estos últimos diez años, que hay que incorporar elementos que la mejoren para este nuevo reto que supone la educación de niños y niñas procedentes de otras culturas, y que les pueda dar, sin perder la identidad de origen, la posesión clara de un nuevo referente cultural, el del pueblo que los acoge.

Nota

1. Pensamos que cualquier persona es ciudadano del mundo, nos referimos aquí al sentido semántico de la expresión popular.

Bibliografia

- CARULLA, Mirela (1990) *La llengua catalana en l'actualitat*. Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura. Barcelona.
- VVAA (1975) *Bilingüismo y educación en Catalunya*. Editorial Teide, Barcelona.
- Direcció General de Política Lingüística. *Dades per la Normalització Lingüística. Cursos d'adults 1989-1990* (Información AVUI 22-XI-90).
- Centre d'Informació per a Treballadors Estrangers (CITE). Barcelona, 1990 (Información AVUI 23-XI-90).
- Pluralitat de cultures a l'escola*. Perspectiva Escolar nº 147, Barcelona 1990.
- ARENAS SAMPERA, Joaquim. *Llengua i educació a la Catalunya d'avui*, en premsa.
- DE PRADA, M.A. (1989) *España de país de emigración a país de inmigración*, en Symposium Internacional. Institut Català d'Estudis Mediterranis. Barcelona.
- ARENAS SAMPERA, Joaquim (1980) *Inmigració, Societat i Escola*. Quaderns Delta, Barcelona.

Líneas generales de la actuación pedagógica del SEDEC para el tratamiento de la lengua dirigido a alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo en Catalunya

Mercè Belart, Lluïsa Rance, Maria Rocaspana

SEDEC. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya

Hace algún tiempo que en las escuelas de Catalunya se empieza a dibujar una realidad multicultural, causada por la llegada de un número importante de niños procedentes de países europeos, centroafricanos, del mundo árabe y del mundo asiático. Una buena parte de ellos pertenecen a culturas muy diferentes a la nuestra y cuando llegan tienen un desconocimiento total del catalán.

La incorporación de estos niños a la escuela plantea, entre otros, estos interrogantes:

- ¿Cómo puede contribuir la escuela a que estos niños se sientan acogidos y sientan que su lengua y cultura son valoradas?
- ¿Qué puede hacer la escuela para que acepten nuestra lengua y cultura?
- ¿Cómo se habrán de adecuar los currícula escolares, en general, y qué adaptación curricular se habrá de hacer para estos alumnos?
- ¿Qué trato específico se habrá de dar a la lengua de aprendizaje de estos niños?

Los enseñantes, instituciones y estudiosos del tema tendremos que ir dando respuesta desde nuestros ámbitos de trabajo a estas cuestiones que se nos plantean cada vez con más urgencia, porque, de hecho, lo que hay que hacer es evitar al máximo fenómenos de marginación étnica y cultural.

Se expondrán a continuación las líneas generales del trabajo que en relación al tratamiento de la lengua catalana está realizando un grupo de asesores de la sección técnico-pedagógica del SEDEC desde hace un año con el asesoramiento de Joan Melcion, coautor del Nivel Umbral en catalán para adultos.

El trabajo se centra en la orientación a los maestros de las escuelas que efectúan básicamente la enseñanza en catalán y acogen a los alumnos recién llegados a Catalunya. Se les ofrece asesoramiento y seminarios encaminados a ayudarles a enfocar el tratamiento de la lengua oral y escrita para estos niños.

Para poder dar elementos útiles a los maestros se propone como objetivo estudiar cuál debería ser la didáctica específica y cuáles serían los materiales más adecuados para asegurar un nivel suficiente de conocimiento del catalán que permita a estos alumnos comunicarse, lo más rápidamente posible, con su entorno más inmediato y adquirir los aprendizajes escolares.

A continuación se expondrá el marco teórico de referencia para el diseño de este material y cuál es el momento del proceso de elaboración.

En el contexto del Consejo de Europa, Van Ek delimitó un marco referencial de objetivos de aprendizaje que permite al alumno comunicarse en la nueva lengua en cualquiera de las situaciones que se le pueden presentar en sus ámbitos habituales. Es lo que se llamó Threshold Level English (Nivel Umbral del inglés).

El Nivel Umbral determina el nivel más bajo admitido en el dominio general de un idioma. Permite resolver satisfactoriamente cualquier situación comunicativa propia de la vida cotidiana y sitúa al alumno en la entrada de un proceso que le permitirá, en estadios superiores, adquirir progresivamente una capacidad de comunicación que le puede llevar a un perfecto dominio de la lengua. Parte de un enfoque centrado en el alumno, en sus necesidades de habla, y se apoya en la motivación como motor de aprendizaje. El alumno conoce y es consciente de lo que va aprendiendo a corto plazo y lo puede utilizar de modo inmediato. Eso le estimula a seguir avanzando en el aprendizaje de la lengua.

Después de elaborar el Nivel Umbral para adultos, Van Ek diseñó otro dirigido a escolares en el que se simplificaban y adecuaban los temas. Concretamente este documento ha sido el punto de partida para hacer la adaptación que aquí se presenta.

También se ha tomado como referencia el Nivel Umbral para adultos en catalán porque es el primer trabajo realizado sobre la materia en nuestra lengua, porque hace una descripción muy detallada de los objetivos en términos de conducta observable, y porque no está hecho, como el inglés, para extranjeros visitantes o turistas que mantienen con la lengua un contacto superficial, sino que se dirige a extranjeros que han de vivir en el país y que necesitarán resolver situaciones muy ligadas a la vida cotidiana.

Por último, también se ha consultado la versión del Nivel Umbral para maestros castellanohablantes que han de impartir clases en catalán y concretamente los apartados de las nociones y funciones que hacen referencia a la relación maestros-alumnos y a los escenarios y temas propios del ámbito escolar.

Así pues, el hecho de que se haya tomado el Nivel Umbral como marco referencial para el diseño del material didáctico responde a un conjunto de razones que, aunque ya se han señalado, vale la pena subrayar:

- El Nivel Umbral se inscribe en el enfoque comunicativo de la lengua que centra su adquisición más en lo que el alumno ha de aprender a hacer que no en la memorización de unidades o estructuras desvinculadas de su práctica.
- La formulación de objetivos que hace el Nivel Umbral es muy explícita, incluye muchas dimensiones de análisis del lenguaje y mide las nuevas adquisiciones en forma de conducta observable.
- Dadas las diferentes adaptaciones que se han hecho hasta el momento, el Nivel Umbral ofrece la posibilidad de aprovechar experiencias paralelas que ya se han llevado a cabo en otras situaciones y en otras lenguas.
- Se adecúa a nuestra realidad multicultural y plurilingüe porque es un marco válido para todos los extranjeros y no parte de un análisis contrastivo entre dos lenguas concretas.

Lo primero que se define en un Nivel Umbral es el *grupo destinatario*, es decir, las características del grupo para el que se quieren definir los objetivos. En este caso:

- niños de 8 a 14 años
- de procedencias diversas (países europeos y países no europeos)
- perfil cultural heterogéneo
- contacto con el catalán fuera del ámbito escolar variable en función de la zona en que residen
- se han de incorporar al ritmo de escolarización en un breve espacio de tiempo.

Se ha fijado el Nivel Umbral para niños de 8 a 14 años porque, en general, si el niño se incorpora a los cursos que siguen al Programa de inmersión lingüística hasta 8 años, el maestro ya utiliza estrategias que favorecen más la comprensión y expresión en catalán. La incorporación en cursos superiores comporta para los enseñantes y para el propio alumno un handicap más importante.

Vemos también que se trata de un grupo heterogéneo que, aparte de compartir los intereses propios de la edad, se encuentra en circunstancias ambientales y culturales muy diversificadas. Este hecho determina que los objetivos que se fijen no estén excesivamente marcados por características propias de una parte del grupo: procedencia (europeos/no europeos), lugares de residencia (zonas urbanas/zonas rurales), status social y económico. Como se trata de un marco general será tarea de los

profesores y educadores poner mayor o menor énfasis en los aspectos que sean más próximos a sus grupos.

La definición de un Nivel Umbral no se limita a inventariar vocabulario y estructuras gramaticales. Se especifica en qué *situaciones* el estudiante tendrá que usar la lengua. Los factores que intervienen en una situación son:

Papeles sociales

El papel social que se establece entre dos hablantes puede variar la forma lingüística de un acto de habla. Se prevé que los alumnos tendrán que adecuar su mensaje según hablen con sus compañeros, con personas mayores, con sus superiores o bien se dirijan al personal de un servicio público o a una persona desconocida.

Papeles psicológicos

Los aspectos emocionales también pueden condicionar una situación comunicativa y aún más si pensamos que estos niños todavía están configurando su personalidad. El significado y la forma de un acto de habla variará en función del tipo de relaciones que se establezcan entre los interlocutores.

Escenarios o ámbitos

El lugar donde se produce el acto de habla afecta al mensaje que se quiere comunicar.

El escenario es un elemento imprescindible para comprender el significado del acto de habla. El escenario condiciona el uso de determinadas palabras o construcciones. Saber en qué escenarios se prevé que los niños necesitarán hablar resulta de gran ayuda a la hora de planificar materiales y situaciones de aprendizaje.

Los escenarios que se prevén serán los más frecuentados por nuestros estudiantes:

- escuela
- calle
- espacio de esparcimiento abierto
- espacio de esparcimiento cerrado
- servicios públicos
- comercios
- bares, restaurantes
- centros sanitarios
- transportes
- alojamientos y viales
- lugares de trabajo
- ambientes de relación

Canal

El canal que se utiliza para realizar un acto de habla condiciona también su forma y significado. De este modo, el niño no se expresará de la misma manera si se dirige por escrito que si lo hace por teléfono o bien cara a cara.

Temas

Un factor determinante que hace seleccionar un tipo de léxico es el tema del que se habla.

En la adaptación del Nivel Umbral que se presenta se fija una lista de quince temas amplios, que se piensa que serán los que nuestros estudiantes de 8 a 14 años necesitarán para mantener una actividad comunicativa básica.

Los quince temas que se proponen son éstos:

1. *Identificación personal*
2. *Relaciones familiares*
3. *Rutinas diarias*
4. *Vivienda y lugares de residencia*
5. *Tiempo libre y distracciones*
6. *Viajes y traslados*
7. *Relaciones electivas y asociativas*
8. *Actualidad*
9. *Estados físicos y anímicos de la persona*
10. *Enseñanza y educación*
11. *Compras*
12. *Comer y beber*
13. *Servicios públicos y privados*
14. *Condiciones atmosféricas*
15. *Dominio de la lengua*

En el Nivel Umbral se establecen las *expectativas de actividad lingüística*, es decir, se especifica qué tendrá que hacer el estudiante en relación con las cuatro habilidades básicas: comprensión oral, expresión oral, expresión escrita y comprensión lectora.

En conjunto, el Nivel Umbral describe dónde se sitúa el listón que marca el techo mínimo de uso y conocimiento de la lengua extranjera. Hasta el momento ningún Nivel Umbral ha descrito en términos precisos y exactos cuál es la altura de este listón, es decir, cuándo se puede decir que un alumno ha adquirido o no el *grado de dominio exigible* para este nivel.

Se ha intentado hacer una aproximación a este grado de dominio exigible, pero, para hacerlo de forma precisa, habría que entrar en un proceso de elaboración de pruebas y experimentación. Está previsto seguir con este proceso, pero mientras tanto puede ser orientador para los enseñantes dar algunas indicaciones generales de qué errores se pueden tolerar y cuáles no se pueden dejar pasar, cuáles son las dificultades que se prevén y qué grado de flexibilidad deberían adoptar los maestros en la corrección.

Los contenidos de lengua pueden explicitarse en términos de vocabulario y estructuras. En este sentido, el Nivel Umbral incorpora el análisis del proceso prelingüístico que se produce en la mente de cualquier hablante:

Primero, nace un impulso de comunicar algo, se tiene la intención o propósito de decir algo. El Nivel Umbral denomina a esta intención *función lingüística*. Son funciones lingüísticas por ejemplo: narrar, describir, manifestar un sentimiento...

Las funciones predeterminan la forma lingüística que puede adoptar un acto de habla.

Después de dar forma al acto de habla, la mente busca y organiza los conceptos abstractos que necesita y que van ligados al propósito enunciativo (tiempo verbal, cualidad, espacio...). Estos conceptos se llaman *nociones generales* para distinguirlos de los conceptos más concretos y fácilmente lexicalizables, *nociones específicas*.

En la descripción de las nociones específicas se establece una distinción entre edades. El repertorio léxico de un niño de 8 años es diferente al de un niño de 14 años. Diremos que un niño de 8-10 años ha alcanzado el Nivel Umbral si usa el repertorio que corresponde a su edad. Un niño de 12-14 años tendrá que dominar el propio de su edad, teniendo en cuenta que las nociones específicas son acumulativas.

Se pasa, pues, de vocabulario/estructuras a nociones/funciones; en consecuencia, los contenidos pueden organizarse así:

- (a) Se establecen las funciones que tendrán que ser capaces de realizar.
- (b) Se enumeran las nociones que tendrán que manejar.
- (c) Se explicitan los exponentes lingüísticos específicos de la lengua catalana que consideremos más adecuados para los escolares de esta edad.
- (d) Se inventarían los puntos gramaticales necesarios para que los destinatarios puedan alcanzar este nivel.

Como se ha dicho anteriormente, este inventario es referencial e indicativo y no constituye en sí un libro de texto para el alumno. Se trata de un instrumento orientador para los enseñantes y es, al mismo tiempo, un marco que sirve de punto de partida para el diseño de recursos didácticos específicos. De un mismo Nivel Umbral pueden salir diferentes métodos y propuestas.

Tomando como referencia este marco, se ha iniciado la confección de unos materiales didácticos; a continuación, se explica brevemente el proceso de elaboración que se está siguiendo.

Se trata de repartir los contenidos del Nivel Umbral en un cuadro de doble entrada donde consten, por un lado, los diferentes apartados: funciones, nociones generales y específicas, y aspectos gramaticales, y por otro lado, 9 áreas temáticas definidas a partir de los 15 temas que se han apuntado anteriormente. Estas áreas temáticas están ordenadas según el criterio de previsible necesidad de comunicación por parte de los alumnos.

Para cada área temática se diseñarán diferentes unidades didácticas organizadas de forma cíclica y por orden creciente de dificultad.

Para este curso se ha proyectado diseñar una unidad didáctica piloto y experimentarla en las aulas antes de pasar a la elaboración del conjunto del material con el fin de poder adecuarlo mejor a las características y necesidades de nuestro grupo destinatario.

En definitiva, nos encontramos frente a un reto, tanto en el ámbito político y social como en el pedagógico, si lo que se quiere es conseguir que estos alumnos recién llegados tengan las mismas posibilidades de desarrollo que cualquier niño nacido en nuestro país.

En lo que se refiere a los enseñantes y especialistas en el tratamiento de segundas lenguas, se está en el inicio de un proceso de investigación. En este sentido, esperamos que el enfoque presentado en esta comunicación aporte elementos de reflexión en el ámbito pedagógico y didáctico, y estimule, al mismo tiempo, la tarea de elaboración de nuevos recursos para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Bibliografía

- VAN EK, J.A. (1976) *The Threshold level for modern language learning in schools*. Council of Europe. Estrasburgo.
- PORCHER y otros (1979) *Adaptation de «un niveau-seuil» pour des contextes scolaires*. Hatier. Conseil de l'Europe. Estrasburgo.
- MAS, M. y otros (1983) *Nivell Llindar* (versió provisional). Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. Barcelona.
- SLAGTER, P.J. (1979) *Un Nivel Umbral*. Consejo de Europa. Estrasburgo.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1989) *Un Nivell Llindar per a mestres* (versió provisional). Generalitat de Catalunya. Barcelona.

Desarrollo del Programa de Educación Compensatoria del Departament d'Ensenyament en las Escuelas de Catalunya

A. Homs, E. Moliné

Departament d'Ensenyament. Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa.
Generalitat de Catalunya

INTRODUCCIÓN

El programa de Marginados Sociales de Educación Compensatoria del Departament d'Ensenyament pretende ayudar a la plena integración escolar de los niños y niñas con problemas de marginación social, fundamentalmente árabes y gitanos. En la actualidad, la presencia de estos colectivos aumenta y existen indicios de que esta tendencia se mantendrá en un futuro próximo.

Sabemos que es un reto importante y a veces difícil. Por consiguiente, es imprescindible la colaboración de todos los que están implicados en la tarea educativa, equipo directivo, claustro de profesores, inspección, madres y padres, Programa de Compensatoria, y con el esfuerzo de todos conseguir adecuar los proyectos educativos de modo que contemplen esta situación.

Hemos de procurar que todos los alumnos reciban la atención que necesitan, tengan o no riesgo de marginación, preparar programaciones que tengan en cuenta las

diferencias culturales, prestar atención individualizada que se ajuste al proceso evolutivo de cada niño, organizar grupos-clase heterogéneos.

1. Definición del Programa

El Programa de Marginados Sociales de Educación Compensatoria quiere ofrecer apoyo educativo a niños y niñas matriculados en los centros escolares de Catalunya, con riesgo de marginación social.

El Programa presta atención a los alumnos con escolarización deficiente motivada por:

- Matrícula tardía. Niños que se han escolarizado con más de 7 años, o bien con más de 5, cuando desconocen totalmente las lenguas oficiales de Catalunya.
- Absentismo elevado. Cuando las ausencias en la escuela, motivadas por nomadismo familiar u otras causas muy específicas superen los 50 días.
- Condiciones de vida y vivienda muy degradadas (barrios ghetto, barraquismo...)

2. Objetivos

Asegurar que los niños y niñas con riesgo de marginación tengan una escolarización lo más normalizada posible.

Para obtenerlo es preciso:

- A. Que en la escuela se cree un clima de aceptación, acogida, convivencia y respeto a las diferencias de todos los alumnos de modo que la escuela sea un lugar agradable y estimulante.
- B. Que la escuela acepte y valore las otras culturas como fuente de enriquecimiento de toda la comunidad escolar.
- C. Orientar a la escuela a concretar las necesidades que plantean estos alumnos.
- D. A partir de los acuerdos adoptados con la escuela presentar y ofrecer diferentes tipos de recursos y actuaciones.
- E. Velar para que todos los servicios educativos y sociales estén coordinados en la atención escolar al alumno.
- F. Ayudar, en los casos en que sea necesario, a la escuela y a las familias a reducir el absentismo motivado por la poca o nula valoración del hecho escolar.

MAPA ESCOLAR DE NIÑAS Y NIÑOS MAGREBÍES ESCOLARIZADOS

Las cifras de alumnos magrebíes de que podemos disponer reflejan los que han pedido asesoramiento al Programa de Compensatoria. Las cifras son, pues, inferiores a las reales.

En total, podemos decir que durante el curso 89-90 el número de niñas y niños

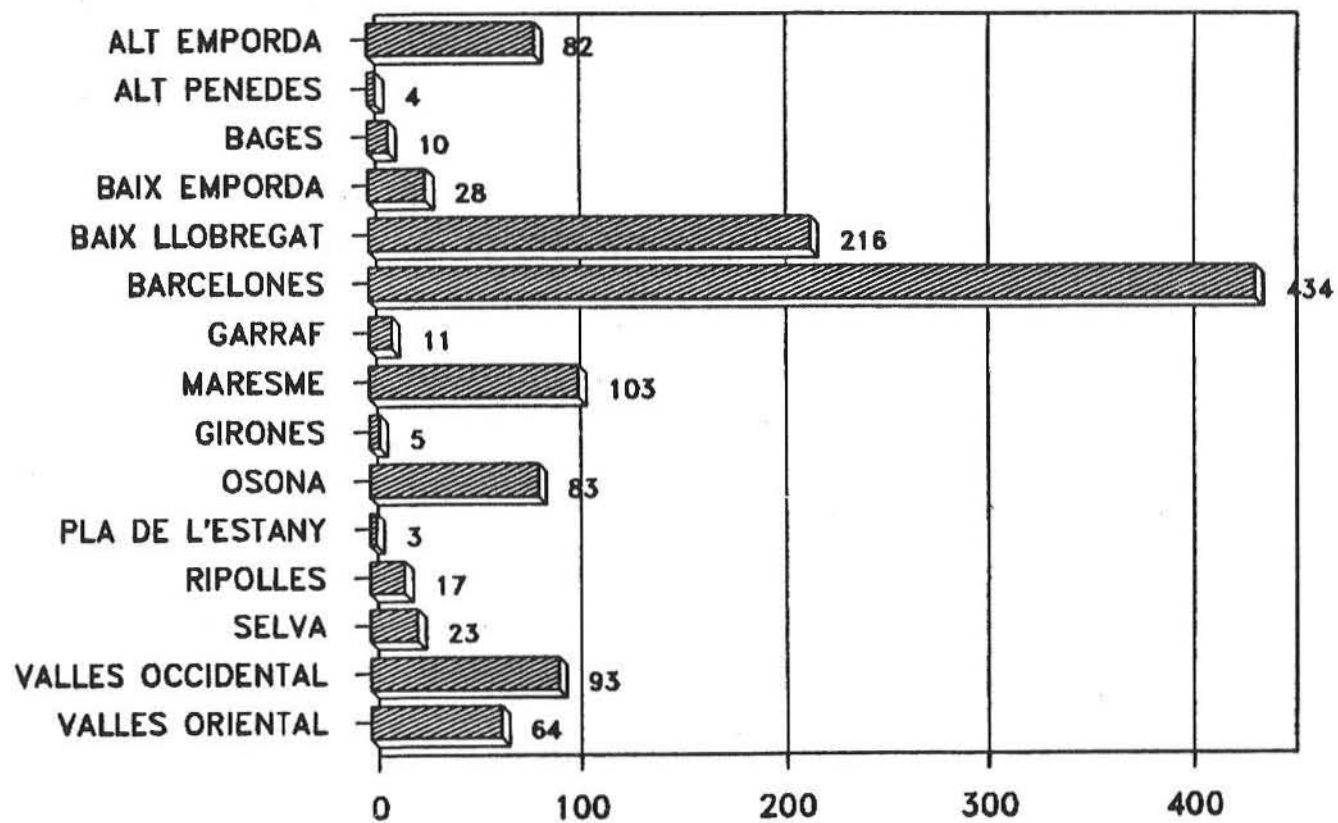
magrebíes matriculados en las escuelas de Catalunya es aproximadamente de 1.200.

Al mismo tiempo, se atiende población escolar de otros países que entran en unos esquemas similares de trabajo.

En el mapa adjunto se puede observar la distribución de estos alumnos. En los espacios en blanco, tenemos noticia de la presencia de niñas y niños recién llegados, si bien no nos ha llegado ninguna demanda.



Número de niñas y niños escolarizados



Recursos humanos y materiales

El Programa de Educación Compensatoria cuenta con 55 profesoras y profesores y 5 asistentes/as sociales.

Los alumnos se escolarizan en escuelas cercanas a su domicilio y en el curso que corresponda a su edad o en el curso inmediatamente inferior.

Los profesores/as adscritos al Programa de Educación Compensatoria facilitan directa o indirectamente a estas niñas y niños la comprensión y expresión en la lengua de aprendizaje de la escuela.

La enseñanza de la lengua materna en los niños y niñas árabes se asume por parte del Departament d'Ensenyament a través de un convenio de colaboración con la asociación Bayt Al-Taqa (casa de cultura) que organiza clases de lengua y cultura árabe.

MODELOS DE INTERVENCIÓN

Las tareas que desarrollamos en las zonas en que intervenimos son, básicamente, las siguientes:

1. Apoyo a los alumnos

- Velar por una plena escolarización (matrícula, asistencia, etc.)
- Detectar su nivel de aprendizaje
- Fijar los objetivos oportunos, conjuntamente con el maestro tutor, para conseguir los aprendizajes necesarios que garanticen un buen desarrollo intelectual y de socialización.
- Según las características de los alumnos y los recursos de la escuela, en algunos casos, el tutor o bien el maestro de Compensatoria ofrecen un apoyo individualizado al alumno.
- Intentamos garantizar al alumno las ayudas económicas mínimas (libros, comedor, etc) que favorecen la asistencia asidua a la escuela, siempre y cuando la escuela no pueda asumirlo y se hayan agotado todas las vías ordinarias.
- Para ayudar a los alumnos a conservar su cultura, sus raíces y su lengua hay maestros de refuerzo de lengua árabe.

2. Asesoramiento a maestros

- Colaboramos directamente con el maestro tutor para diseñar la planificación general de atención a estos alumnos y en la elaboración del plan de trabajo y su temporalización.
- Ofrecemos, directamente y a través de los CRP, todo el material adecuado para conseguir un acercamiento a la cultura del alumno.
- En casos de necesidades manifiestas ponemos en contacto a los servicios sociales con la escuela o con la familia.

3. Actuaciones en las zonas

- Asesoramiento a ciclos y claustros para que los problemas característicos de estos alumnos sean asumidos conjuntamente por todos los profesionales (intervengan o no directamente) y de esta manera se sientan todos implicados. Las medidas que hay que tomar no atañen sólo a un maestro sino a toda la comunidad escolar.
- Hacemos todo lo posible para que dentro de los planes de formación de cada zona se contemple el tratamiento de la interculturalidad en la escuela.
- Consideramos indispensable la coordinación, bajo la supervisión de la Inspección, con todos los servicios educativos que intervienen en cada caso (SEDEC, EAP, CRP, Servicios Sociales, etc.).

4. Ayuda a las familias

Este trabajo es asumido por los/las Asistentes/as Sociales del Programa, en las zonas donde hay.

El objetivo de su trabajo es garantizar y reforzar la escolarización y la convivencia del niño marginado.

- Tratan de potenciar, gradualmente, actitudes participativas en el contexto familiar y comunitario.
- El asistente social interviene en casos de absentismo, asistencia discontinua, de escolarización, falta de higiene, aspectos sanitarios y de nutrición, responsabilidad de las familias en la contribución económica, salidas, colonias y documentación.
- Se trabaja con las familias orientándolas hacia los recursos que desconocen y tratando de incidir en una mejor relación familia/escuela.
- Procuran líneas de actuación interdisciplinar que contemplen soluciones globales a la problemática del niño marginado a través de Servicios Sociales del barrio, Servicios especializados, Cáritas, DAMS, Instituciones Penitenciarias, Sanidad, Migraciones, EAP, Educadores de Calle, etc.
- La coordinación de los asistentes sociales con los maestros del equipo de Educación Compensatoria es vital para detectar los problemas en el ambiente escolar/familiar del niño y para unificar criterios de actuación.

NECESIDADES DETECTADAS

El conjunto de problemas detectado, tanto en relación con los niños como con la demanda de las escuelas, es el siguiente:

1. En relación con los niños

- El desconocimiento de la lengua de aprendizaje genera una compleja conflictividad motivada, principalmente, por la diferencia entre el nivel madurativo

del alumno, lo que es capaz de expresar con la nueva lengua y las exigencias curriculares a las que está sometido.

- Interferencias lingüísticas derivadas de la situación en la que vive.
- Desnivel entre el dominio de la lengua comunicativa y la lengua de aprendizaje.
- Dificultad en la relación familia/escuela
- Familias con niveles económicos y condiciones de vida próximas al nivel de marginación. No es muy diferente del nivel social de las familias de la escuela, pero casi siempre con grado inferior por el hecho de ser emigrantes.
- El choque cultural.
- Trabas para obtener la documentación académica por la propia dificultad de conseguir la de su país.

2. En relación con la escuela

- Aceptación/rechazo de estos niños en la escuela y de la diversidad, en general.
- Necesidad de establecer la coordinación escuela/asistencia social/familia de manera que vaya más allá de una cuestión estrictamente económica.
- Dificultades para hacer efectiva la atención individualizada, cuando la requiere el alumno:
 - por no contar con suficientes recursos humanos
 - por no contar con los recursos organizativos que se requieren como planteamiento general de escuela frente a estos problemas
- Falta de materiales, programaciones y metodología específica para estos alumnos, dada su peculiar situación de niños mayores que no hablan ni entienden la lengua.
- Necesidad evidente de formación y asesoramiento para tratar la diversidad en la escuela. Tanto en lo que se refiere a los temas metodológicos como a los de información cultural.

VALORACIÓN DE LA REALIDAD ACTUAL

Creemos que, en general, se puede hacer una valoración positiva, pero sin perder de vista algunos matices y carencias.

Pensemos que las escuelas y los maestros están haciendo un esfuerzo para adaptarse a esta nueva situación, pero este proceso de adaptación se ve dificultado por la falta de información y formación que sufren los educadores en lo que se refiere a estos temas de interculturalismo y diversidad social.

No hemos detectado actitudes graves de racismo ante el hecho multicultural, por lo tanto podemos decir que el trato personal que reciben los niños es correcto, pero el desconocimiento de los maestros de la realidad cultural y lingüística y de las condiciones y contradicciones de la vida del niño emigrado provoca una falta de respuesta en situaciones que se producen en el marco escolar.

Valoramos muy positivamente el enriquecimiento que supone el intercambio cultural que la situación actual posibilita, pero creemos que los maestros se sienten perdidos en muchos momentos por la falta de pautas a la hora de llevar a cabo este trabajo intercultural. Por otro lado, hemos detectado situaciones de bloqueo en algunos de los niños recién llegados; este bloqueo personal pensamos que se produce cuando el alumno se ha de enfrentar a nuestras pautas culturales y no encuentra respuestas que le sirvan para aclarar las contradicciones que ello le produce.

En lo que se refiere al aspecto lingüístico, que consideramos muy importante de cara a la integración, plantea unos problemas complejos, tanto en lo que se refiere a la lengua (o lenguas) de origen, como a la situación de bilingüismo que se da en nuestra tierra. De este modo, el niño árabe que en su país estudiaba en la escuela una lengua diferente a la materna, se encuentra aquí con dos lenguas que ha de aprender para poder integrarse plenamente. Por otro lado, ve como su lengua materna queda relegada al contexto estrictamente familiar.

Por último, pensamos que se puede valorar positivamente el intento de la Administración de crear vías de solución, pero pensamos que la lentitud en la aplicación de estas vías hace que resulte difícil dar respuesta a un conjunto de problemas que crece rápidamente.

El Programa de Educación Compensatoria es una de estas vías y a pesar de que en estos momentos resulte insuficiente para cubrir una demanda que crece día a día, podemos hacer de él una valoración positiva puesto que ha encauzado un modelo de acogida que vela por la formación integral de los alumnos.

PROPUESTAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

En primer lugar, pensamos que habría que establecer el grado de compromiso de las escuelas y maestros, como receptores de estos niños recién llegados, en el proceso de convivencia que su llegada genera. Esta propuesta obedece a la creencia de que el esfuerzo para una buena integración y/o adaptación se ha de dar por las dos partes, no solamente por parte del niño que acaba de llegar, sino también por parte de la escuela.

En segundo lugar, consideramos indispensable la implicación y coordinación de todos los profesionales e instituciones que intervienen en cada una de las actuaciones que se llevan a cabo.

También pensamos que es necesario iniciar un proceso de remodelación de los currícula para incluir el trabajo de aspectos interculturales y el respeto y la potenciación de las lenguas y la cultura maternas. Por otro lado, es importante conseguir programas de preparación y formación permanente de maestros para ayudarles a encontrar recursos que favorezcan una buena respuesta intercultural en el seno de la escuela, así como contemplar esta temática en los planes de estudios de magisterio.

Para completar esta propuesta creemos que hay que favorecer el mantenimiento de programas de asesoramiento a los maestros y hacer una buena distribución de los recursos humanos y materiales existentes o crear otros nuevos si se ve necesario.

Por último, creemos que, con carácter de urgencia, hay que dar valor real a las

titulaciones académicas que consigan estos alumnos (de Formación Profesional, por ejemplo) ya que no tiene mucho sentido otorgarlas mientras no existan posibilidades reales de poder utilizarlas.

CONCLUSIONES

Hemos centrado nuestras propuestas en el ámbito educativo ya que es muy importante conseguir que mejore, pero queremos hacer constar nuestra preocupación por la falta de implicación en este tema de la sociedad en general.

Pensamos que para optimizar la situación actual haría falta una plena implicación de los diferentes estamentos públicos para que cada uno, en su propio campo de acción, tomara las medidas oportunas para favorecer y normalizar los aspectos legislativo, sanitario, vivienda, enseñanza, laboral, económico, ya que consideramos que la mejora del aspecto educativo, si bien es necesaria, no es nunca suficiente para llegar a la plena inserción cultural y socio-profesional.

Formación permanente y diversidad cultural

Joan Lluís Alegret, Montserrat Antón, Salomó Marquès

Unitat de Formació del Professorat
Institut de Ciències de l'Educació
Universitat Autònoma de Barcelona

Es una realidad que en los centros docentes de Catalunya está aumentando el número de alumnos que proceden de culturas diferentes a la nuestra. Se trata de un hecho minoritario, pero con un crecimiento lento y constante que afecta no sólo a algunos barrios de Barcelona y poblaciones de su área metropolitana sino también a poblaciones de otras comarcas de Catalunya: el Alt Empordà, La Selva, el Maresme.

Esta presencia de personas de otras culturas ha provocado situaciones que están haciendo aflorar en nuestra sociedad actitudes y comportamientos de tipo racista. Es cierto que también se ha ido despertando la conciencia de la necesidad y la urgencia de que en nuestros centros docentes se inculquen valores como la solidaridad, la fraternidad, se fomente el conocimiento y el respeto a la diversidad... De hecho, algunos centros y profesores ya han empezado a reflexionar y a trabajar en esta línea, incidiendo en aspectos concretos que tienen relación directa con esta nueva realidad que llamamos «interculturalismo».

El Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, desde el curso 88/89, fomenta y potencia seminarios, grupos de trabajo, conferen-

cias, charlas..., con profesionales de la enseñanza que trabajan con alumnos de procedencias culturales diferentes. Esta intervención se enmarca en las opciones de fondo que definen su filosofía de actuación.

(a) En primer lugar, la voluntad de construir unos *centros educativos democráticos en un marco democrático*. Es innegable que vivimos en una sociedad democrática formal donde los ciudadanos podemos ejercer nuestros derechos individuales, pero también nos queda mucho camino por recorrer si queremos que esta democracia sea mucho más participativa.

Nuestra democracia, como el resto de las occidentales, se basa en la aplicación y cumplimiento de la Promulgación Universal de los Derechos Humanos. Pero este texto programático, redactado en el año 1948, fue fruto de una determinada situación histórica y en estos momentos, en 1990, hay que poner énfasis no tanto en los derechos individuales, sino en los derechos sociales y colectivos.

Los centros escolares, al igual que la sociedad, también se han ido democratizando en los últimos años y la normativa escolar prevé y fomenta la participación de todas las partes implicadas (padres, alumnos, profesores, personal no docente) en la vida de los centros. La normalización de la democratización en los centros escolares se irá alcanzando en la medida en que esta participación se convierta en algo cotidiano.

La enseñanza de los Derechos Humanos es un objetivo que hay que conseguir y es necesario fomentar la reflexión crítica y la vivencia personal y colectiva de los principios contenidos en esta Declaración Universal que, desde el principio, afirma que todas las personas son iguales en dignidad y derechos.

(b) Una segunda opción que enmarca nuestro trabajo es la voluntad de hacer una *escuela catalana en el marco europeo*. En este sentido, las recomendaciones del Consejo de Europa se han de conocer y han de tener la relevancia debida en los programas de formación de maestros y en la vida de nuestras escuelas. Como todo el mundo sabe los tres objetivos que se ha propuesto el Consejo de Europa para este año en el campo educativo son, en pocas palabras: fomentar el bilingüismo, la incorporación de los Derechos Humanos en la escuela y la profundización del hecho multicultural.

(c) La tercera opción es la voluntad de construir un *centro educativo enraizado en su entorno*. En la actualidad en nuestro entorno más inmediato existen, de manera permanente, inmigrantes económicos procedentes de diferentes países africanos, asiáticos... Se trata de un proceso que parece imparable a pesar de la Ley de Extranjería. Algunos estudios aventuran cifras sobre este hecho y pronostican que en Catalunya, en el año 2000, habrá un 10-12 % de personas de otras culturas. Sea como sea, es un hecho incuestionable la presencia permanente entre nosotros, y en nuestras escuelas, de niños procedentes de otras culturas.

No es ahora el momento de hablar a fondo de estas tres opciones; sólo las hemos señalado como el marco referencial de todo nuestro trabajo. La presencia de

inmigrantes en nuestras escuelas cuestiona a fondo muchos aspectos de nuestro sistema escolar:

- En lo que se refiere a los programas de formación inicial de los futuros maestros, hay que ampliarlos incorporando todo lo que hace referencia a la multiculturalidad en general.
- A los maestros en ejercicio hay que darles aquellos conocimientos indispensables para atender de manera eficaz a los alumnos procedentes de otras culturas.
- Hay que revisar los contenidos de determinados libros de texto con silencios significativos o con visiones parciales.
- También hay que promover, en las comunidades escolares, acciones para ayudar a maestros, padres y alumnos a profundizar en esta realidad.

Una vez descrito el marco en que se inscribe la intervención general, el ICE de la UAB se ha propuesto, en su plan de trabajo, toda una serie de actuaciones que permiten, por un lado, avanzar en la reflexión teórica y, por otro, intervenir en los procesos de formación permanente del profesorado

Estas actuaciones se enmarcan en los grandes ámbitos de trabajo de la Institución:

1. Formación Permanente del profesorado de todos los niveles educativos.
2. Investigación educativa y apoyo a la innovación.
3. Estudios e informes sobre el sistema educativo.
4. Documentación y servicios educativos.

1. En este primer punto, las actividades previstas se centran en:

- La sensibilización hacia la diversidad que presenta el alumnado.
- El análisis y reflexión de las diferentes situaciones que se presentan en la práctica docente cotidiana.
- La formación teórico-práctica que permita profundizar en la actuación e intervención para facilitar la coexistencia cultural en su sentido más amplio.

Como ejemplo de este bloque destacamos:

- Las jornadas de sensibilización en diferentes zonas geográficas, desarrolladas conjuntamente con otras entidades e Instituciones que trabajan específicamente el tema de la diversidad cultural.
- Cursos monográficos de temáticas concretas en torno a diferentes culturas y creencias.

2. La investigación para abrir nuevas vías en recursos didácticos y modelos de actuación es imprescindible para profundizar el tratamiento de la diversidad en el marco escolar. Por este motivo, desde el ICE se trata de impulsar trabajos e innovaciones en este sentido. Durante el curso 1989-90 se han llevado a cabo:

- Grupos internos de trabajo y discusión para detectar las carencias formativas y las necesidades más manifiestas por parte de los profesionales que han de enfrentarse de una manera real a las diferentes aportaciones de culturas, lenguas, costumbres... que conviven en el marco escolar.
- Relaciones e intercambio de experiencias formativas con instituciones que analicen desde diferentes ángulos la Formación Permanente en el ámbito de la diversidad cultural.

3. Por encargo del Consell Municipal de Benestar Social del Ayuntamiento de Barcelona se ha realizado, entre enero y septiembre de este año, un estudio con el título: «Cómo se enseñan y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognoscitivas del racismo, la xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP.»

Los objetivos que se ha propuesto el estudio han sido:

Primero, analizar el proceso de construcción del concepto de especie humana como una categoría del conocimiento, para llegar a establecer la dimensión y las categorías de la diversidad humana tal como nos la presentan los libros de texto.

Segundo, analizar la tipología y la naturaleza de las diferencias de la diversidad humana tal como nos es presentada en los libros de texto.

Tercero, ofrecer un primer balance de las consecuencias que tiene, a escala cognoscitiva, la persistencia del modelo racista para la comprensión de la diversidad humana.

4. Paralelamente, el Centro de Documentación del ICE de la UAB (CEDRE) recoge toda la documentación que llega de fuera y la de producción propia para ir organizando un archivo de consulta al alcance de todos los profesionales interesados en el tema.

Características generales de la inmigración de los noventa en Catalunya

Antonio Peralta, Jordi Pascual, Josep M. Navarro, Xavier Matheu, Carles Riera

Departament de Política Social, Conflictes i Desigualtats
Centre d'Iniciatives i Recerques Europees a la Mediterrània

INTRODUCCIÓN

Aún siendo uno de los temas estelares de las Ciencias Sociales del futuro, el fenómeno migratorio no se presenta con la intensidad necesaria en el debate político, social y económico de la sociedad catalana.

En el ámbito político, partidos e instituciones catalanas se han mostrado partidarios de derogar, modificar sustancialmente o crear un nuevo marco jurídico que regule todo aquello que los colectivos de inmigrantes del Tercer Mundo consideren perjudicial de hecho y de derecho. En el terreno socio-económico, el trabajo, la legalidad y los derechos civiles conforman un polinomio de difícil solución; de este modo, la necesidad imperiosa que tienen algunos sectores económicos de mano de obra, hasta ahora en gran parte contratada de manera informal o sumergida, choca constantemente con las dificultades inherentes a su regularización jurídica. El divorcio existente entre el mundo del trabajo, que los necesita, y el derecho laboral, que los rechaza o no los contempla, es un elemento crítico en la evaluación global. Por otro lado, la sociedad civil, que convive con ellos en la escuela, barrio o trabajo, observa con creciente perplejidad la introducción en su «modus vivendi» de nuevas cos-

tumbres, lenguas, fisonomías e incluso de nuevas maneras de entender el mundo. Han surgido conflictos de cariz racista y de marginación social, pero también han surgido experiencias de consenso y de convivencia. En cualquier caso, la lucha por los escasos recursos parece ser la válvula que da paso a la xenofobia.

Aquí hemos solucionado —y todavía lo estamos haciendo— la convivencia pluricultural de orden interno. Aunque el proceso de integración de los inmigrantes españoles no nos servirá totalmente para el análisis de la inmigración del Tercer Mundo, es indudable que dicha experiencia debería hacer más asumible el nuevo diálogo planteado.

1. Primer Mundo y Tercer Mundo. Movimientos migratorios

Una vez acabado el proceso de descolonización, aunque sea formalmente, en las desiguales relaciones entre Primer Mundo y Tercer Mundo asistimos a nuevas formas extractoras, fruto del neocolonialismo: no es sino la enorme resaca de cinco siglos de dominio militar, expoliación y subordinación económica y política.

Tanto los países latinoamericanos como los africanos y asiáticos sufren la presión de una gigantesca deuda, de una falta, ya endémica, de infraestructura y, en consecuencia, de inflaciones que estrangulan el engranaje económico, forzando a ingentes volúmenes de población al éxodo masivo. Frente a una población europea envejecida y cercana al crecimiento cero, los demógrafos auguran que la zona del Magreb doblará su población durante los próximos 25 años. El flujo migratorio sur-norte es previsiblemente imparable si consideramos: por un lado, el hecho de que la población menor de 15 años de estos países ronda el 45% del total de población; por otro lado, la atracción de la Europa capitalista y, en el caso español, su proximidad geográfica y relativa permeabilidad fronteriza.

A escala europea, tras dos décadas de tolerancia, la crisis de 1973 supone un freno a la entrada de mano de obra barata y abundante, constatándose un endurecimiento en la política inmigratoria. En la actualidad, las fronteras que delimitan Sur y Norte, emigración e inmigración, han bajado ligeramente: se trata, al Norte, del Mediterráneo y del proyecto de una Europa de mercado único, y, al Sur, de África y Asia, «el mundo subdesarrollado».

2. Catalunya, tierra de inmigración

Desde finales del siglo pasado Catalunya ha sido tierra de acogida para inmigrantes del resto del Estado. La tendencia al estancamiento actual de la población autóctona se constata durante el período 1981-86, habiendo significado 1975 el final del ciclo expansivo. Para finales de siglo, la población con más de 65 años representará el 13% del total para todo el Estado, siendo un poco más alta, el 15%, para Catalunya. Todavía existe mucha población joven, pero el índice actual de envejecimiento de la sociedad catalana es del 44.8%, un poco superior al de España.

En este contexto demográfico recesivo, la cifra de extranjeros del Tercer Mundo y Portugal en Catalunya puede situarse en 150.000 personas, según estimaciones relativas a 1990. Por consiguiente, el porcentaje no llegaría al 2,5% del total de la po-

blación, alejándose del resto de países europeos receptores de inmigración que presentan, es el caso de Suiza, cerca de un 10%. Los grupos de asentamiento más antiguos de esta población inmigrada son, por este orden, el portugués, el marroquí y el latinoamericano. El carácter litoral de Barcelona, el Maresme y otras comarcas catalanas, su proximidad con la frontera francesa y el desarrollo económico han sido, y son, motivos claros de su elección.

La situación de ilegalidad de muchos de los inmigrantes, dado el estrecho margen que permite la Ley de Extranjería de 1985 y su aplicación, hace imposible, por razones obvias, su cuantificación.

APROXIMACIÓN SOCIOLÓGICA AL INMIGRANTE DEL TERCER MUNDO

1. Localización y proyecto de futuro

La localización de los contingentes de inmigrantes en nuestro país ha de tener en cuenta su variabilidad espacio-temporal, debida al carácter móvil de personas y grupos en busca de trabajo, huyendo de controles, u ocasionada por la reunificación familiar o por la mejora de las perspectivas económicas. Los principales focos residenciales parecen ser Barcelonès, Baix Llobregat, Maresme, Osona, Vallès Occidental y las comarcas de la Costa Brava —aunque de manera periódica surgen otros como las zonas agrícolas de Llcida, el Penedès y el Alt Camp. La antigüedad del asentamiento es mayor en poblaciones del área Metropolitana, y, de todas ellas, Barcelona es la más importante. La residencia temporal acaba muchas veces en estancia permanente de estos colectivos, que, en ocasiones, han sustituido, en la vivienda o en trabajos puntuales, a otros, a grupos de inmigrantes de otra procedencia.

Por otro lado, el hecho de que Catalunya o Europa sean el lugar ideal para instalarse en el futuro, o bien, al contrario, que su estancia consista en obtener el capital suficiente para volver, condiciona el nomadismo o sedentarismo y, por lo tanto, su localización. Cabe aventurar la hipótesis de que las dificultades para pasar a Francia han postergado, como mínimo hasta el 93, el salto posterior a otro país europeo.

2. Fases históricas del flujo migratorio

Aunque 1967 significa el impulso de la economía española y, con él, el inicio de una afluencia constante de inmigrantes del Tercer Mundo, las secuencias del flujo varían en cada colectivo, en virtud de contingencias históricas, económicas y sociales. En lo que se refiere al colectivo de marroquíes, la principal ocupación parece ser, en esta época, la construcción de viviendas en el extrarradio. La descolonización, en el caso de los guineanos, y las convulsiones propias de los regímenes totalitarios implantados, en el de los latinoamericanos, son factores decisivos para explicar históricamente el grueso migratorio de la década.

1975 es el punto de inflexión para Catalunya y España del estallido de la crisis

económica. Al cerrarse las fronteras de la CEE, muchos emigrantes se ven obligados, a partir de ese momento, a asentarse en nuestro país; sin embargo, la inmigración más numerosa se da en la década de los 80, con el punto clave de la celebración del Mundial en su epicentro. La mejora de perspectivas para encontrar ocupación aumenta espectacularmente en la segunda mitad de la década, y esta necesidad de mano de obra de baja cualificación, barata y, como mínimo, semiclandestina, se convierte con los nuevos cambios en el mercado laboral —segmentación y jerarquización crecientes— en una necesidad de carácter estructural. La reunificación familiar y las redes de relaciones son fenómenos que originan un aumento sustancial de la inmigración, aunque continúen obstaculizados gravemente por la aplicación de la Ley de Extranjería.

3. Elementos para una tipología aproximada

A la hora de diseñar los perfiles típicos, se ha de tener en cuenta la diversidad cultural de los países de origen, muchas veces determinante para la caracterización de estos colectivos. Toda taxonomía es un corte discrecional, pero todavía lo es más si hablamos, además de variables demográficas, de elementos de orden cultural.

3.1. Características demográficas

Al obedecer la oleada migratoria a razones fundamentalmente económicas, aunque también de fascinación, la proporción de hombres es superior a la de mujeres. La inserción laboral condiciona el perfil del inmigrado en las dimensiones edad y sexo, y esta última, además, implica condicionantes de tipo cultural. El volumen total apunta a un crecimiento proporcionalmente superior de las mujeres, como resultado principalmente de la ya citada reunificación familiar. Como ya hemos dicho anteriormente, los países de origen son fundamentalmente jóvenes y su emigración se hace en edades aptas para trabajos duros de tipo físico. Se podría concluir diciendo que vienen en edad fértil o con hijos pequeños. Las demandas de estos nuevos agentes sociales, mal denominados de segunda o tercera generación, no han hecho, pues, más que empezar.

3.2. Hábitat

Si bien en un primer momento acostumbran a compartir vivienda, la tendencia es a agruparse por grupos de edad, vínculos familiares o locales. Ocupan preferentemente viviendas de bajo precio en los suburbios de las ciudades, en régimen de alquiler, muchas veces sin que medie contrato legal, con escasas condiciones higiénicas y un alto índice de densidad. Los sistemas de patrona o de pensión más o menos formal, o el hogar del patrón, son otras variantes de similar precariedad. En las poblaciones campesinas o industriales, se tiende a la segregación urbanística —San Vicenç dels Horts, Palafrugell, etc...

3.3. Nivel de instrucción

El mito del inmigrante del Tercer Mundo con nula experiencia académica y fabril se desploma ante dos realidades constatables:

- La creciente, aunque desequilibrada, industrialización de los países de procedencia, hace que muchos inmigrantes, especialmente los de origen urbano, hayan trabajado ya en tareas parecidas a las que posteriormente desarrollan aquí.
- El nivel de estudios es progresivamente más alto, de modo que los inmigrantes más recientes, generalmente más jóvenes, presentan un grado de formación académica superior al de los que les han precedido.

Ni la especialización industrial o artesanal ni los estudios son suficientes para una mejor inserción en el mundo laboral. El no acabar los estudios, las dificultades para convalidarlos o el cursar ramas académicas de escaso paralelismo con el sistema de estudios español son algunos obstáculos adicionales a las dificultades de tipo cultural y lingüístico.

3.4. Núcleo familiar y redes asociativas

Familia, parientes y vecinos están presentes en la cotidianidad del inmigrante como principales elementos de relación. La cohesión grupal de origen no se hunde ni se rompe por el éxodo de algunos de los miembros del grupo social, de los familiares o de los amigos. El establecimiento de relaciones de intercambio estables, cuando no la reunificación posterior, mantienen los lazos entre las dos sociedades. Hay que decir que la sociedad de origen, a la vez que condiciona la cultura de los inmigrantes, se ve modificada en diverso grado por los movimientos humanos —éxodo, relaciones, regreso— que surgen de ella.

La tendencia al agrupamiento étnico obedece a razones de defensa unitaria frente a la hostilidad exterior o a razones de tipo estructural, como son en estos momentos las tendencias de distribución desigual del espacio en el mercado de la vivienda. De todos modos, existe preponderancia de lo informal sobre lo formal, condicionada por el estrecho margen que permite la legalidad; de esta manera, los mecanismos endógenos de prestación de servicios sustituyen la escasez de medios y la falta de entidades de y para emigrantes.

3.5. La denominada «segunda generación»

Las fases de asentamiento han generado un fenómeno bastante desconocido, no previsto en el sistema escolar y en constante aumento; «segunda» o «tercera» generación son criterios de selectividad que no se ajustan a los hechos históricos y sociológicos, puesto que la realidad de la integración va más allá de estos cortes generacionales.

Los inmigrantes que llegan a nuestro país no se encuentran con una población ni mucho menos uniforme desde el punto de vista cultural. La elección del barrio

o pueblo, condicionada por su inserción laboral, está relacionada con su proyecto de integración. Esta gestación de cultura incluye factores contradictorios y de conflicto social y personal. Aparte de que la migración tenga el sentido frecuente de campo versus ciudad, la llegada a nuestra sociedad acostumbra a llevar a una confrontación individual y colectiva entre valores éticos y sociales: consumismo, control de la natalidad, individualismo exacerbado. Los sistemas de creencias, aunque no homogéneos en el fenómeno migratorio, se viven como una adscripción cultural de tipo global.

Por estas razones, los hijos de emigrantes se sitúan a caballo entre dos o más culturas. Las variables no se limitan al espacio geográfico y social, sino también al proceso y al grado de socialización. Parcial o totalmente socializados en nuestra cultura o en la suya, el abanico se amplía si tenemos en cuenta los diferentes procesos de cada uno de los miembros familiares. La elección y el status social de la lengua vehicular condiciona muchas veces conflictos intergeneracionales y situaciones disglósicas. En el análisis de esta situación hemos de contemplar, con los términos de esfera pública y privada, el papel de las mujeres como conservadores y transmisores culturales; si bien, por una parte, son agentes básicos de socialización, también es cierto que su proceso de inserción acostumbra a diferenciarse en intensidad y naturaleza del de los hombres. Esto es válido para las mujeres en edad escolar y la adscripción que generará su tratamiento como género.

La identificación cultural de los hijos plantea no pocos problemas a los actores implicados: si bien se interioriza la imposibilidad de una total integración, se constata también la lejanía progresiva de la cultura materna. Su posición alterna posturas de defensa en los dos ámbitos, y resulta probable que su ideal consista en el nacimiento, ligeramente constatado en nuestra experiencia de investigación, de endogamias étnicas de nueva factura.

Eraim: Un equipo de investigación intercultural para Catalunya

Gentil Puig

EUFP-ECB

Universitat Autònoma de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Hemos de admitir que el hecho migratorio extracomunitario (centro y norteafricano) es relativamente reciente en Catalunya. Sólo desde 1985 se convierte en un hecho sociológico notable y la prensa empieza a hablar regularmente. Si lo comparamos con la situación en Italia, constatamos que el mismo fenómeno es anterior (1980) y todavía lo es más en los países industrializados del norte de Europa (1960). Evidentemente, en todos estos años, estos países han podido desarrollar también unas políticas de integración que podemos considerar importantes, aunque no hayan tenido los resultados que cabía esperar, y han articulado una investigación teórica y universitaria relativamente productiva, posterior a su vez a la investigación realizada en los Estados Unidos.

No existe totalmente la misma situación en Catalunya, por razones obvias. Si bien la acogida y la solidaridad se han manifestado y organizado bastante deprisa, no ha sido así en lo que se refiere a la investigación universitaria que, a excepción de algunos investigadores aislados, no se ha articulado hasta hace muy poco tiempo en una investigación teórica universitaria. ERAIM pretende precisamente contribuir a llenar este vacío; observamos además en estos momentos iniciativas semejantes de

otros departamentos universitarios (Derecho, Antropología, Pedagogía) que parecen orientarse también hacia este campo de investigación.

ERAIM se constituyó en octubre de 1988 y desde esta fecha hasta el momento ha tratado de coordinar, estimular, organizar y difundir en las Universidades catalanas la perspectiva de investigaciones interculturales sobre la inmigración, a partir de una concepción trans o interdisciplinaria sin ningún tipo de exclusión o de apriorismo teórico. De hecho, sus miembros proceden de horizontes y de organismos muy diversos:

- organismos oficiales (BALCE, DGPL, Ayuntamiento de Barcelona, UNESCO)
- Universidades catalanas (UB, UAB, Universidad de Perpignan)
- departamentos universitarios. (Pedagogía, DDLCS, Derecho, Filologías, ICES)
- investigadores autónomos (CIEM, CIB, IPB)
- organizaciones de Formación (Rosa Sensat, FMRPC, Gramc)
- organizaciones de inmigrantes (Samba Kubally, Jama Kafo, Bayt al Taqafa)

EXPERIENCIA INVESTIGADORA DE ERAIM

Nuestro equipo, a pesar de todo, no partía de cero en cuanto a investigaciones sobre temas interculturales. De hecho, desde la Sociolingüística, la Antropología, la Sociología y la Psicosociología existían numerosos trabajos sobre la inmigración intrapeninsular de los años 60, sobre los «no catalanohablantes», sobre las segundas generaciones, sobre actitudes y usos lingüísticos, sobre identidad y lengua¹.

Además de esta experiencia específica, muy valiosa porque demuestra que en un país relativamente pequeño como Catalunya se ha podido conseguir una integración bastante buena de una inmigración muy considerable que podría haber puesto en peligro la continuidad de su propia identidad como país, se ha constituido al mismo tiempo un conjunto de especialistas en Ciencias Sociales que han desarrollado conceptos relativos a la integración de la inmigración y han colaborado en la comprensión de estos mismos procesos.

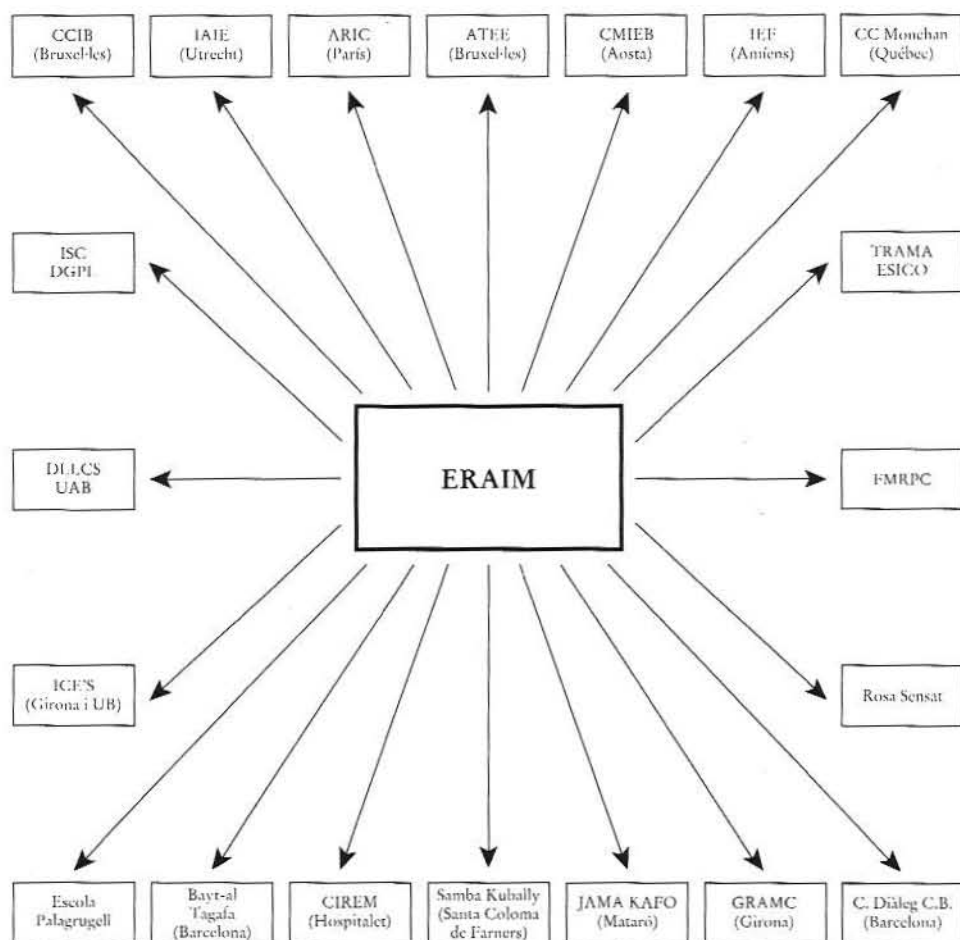
La sensibilidad que la sociedad civil catalana ha conseguido en su propia lucha por mantener su lengua y su cultura la hace sin duda más apta para la comprensión y solidaridad con las culturas minoritarias territoriales (Vall d'Aran) e inmigradas (africanas). No es que todos los catalanes tengan una visión idílica del Otro, pero hay que admitir que existe un remanente de experiencias vividas que es favorable al reconocimiento de la diferencia y a su defensa. Este mismo hecho, unido al contenido mediterráneo de nuestra cultura, nos hace ser muy diferentes a los países del norte de Europa que tienden a imponer, sin demasiadas contemplaciones, su forma de vida y su cultura a unos inmigrantes que tienen, generalmente, enormes dificultades de integración socio-cultural.

ERAIM trata, pues, la comprensión y la integración de la diferencia como un punto de partida positivo y como hipótesis de trabajo para toda reflexión y actividad de investigación y de formación.

ESTRUCTURA DE ERAIM

Desde su creación, ERAIM no ha parado de participar en numerosos coloquios, encuentros, conferencias internacionales, europeas y de Catalunya para reforzar sus vínculos con instituciones de investigación y organismos y asociaciones de trabajo de campo o de formación intercultural. El siguiente esquema trata de sintetizar la red de relaciones creada:

Relación de ERAIM con organismos internacionales



Relación de ERAIM con organismos de formación de Catalunya

(a) *Los organismos internacionales son los siguientes*

1. ARIC (Friburgo/París) Association pour la Recherche Interculturelle Contacto con Geneviève Vermes
2. IAIE (Utrecht) International Association for Intercultural Education. Contacto con P. Baatelan
3. CCIB (Bruselas) Centre Culturel des Immigrés de Bruxelles. Contacto con J. Leunda y C. Kulakowsky
4. ATEE (Bruselas) Association on Teacher for European Education Contacto con V. Bernaert
5. CNIEB (Aosta) Centre Mondial d'Information pour l'Education Bilingue. Contacto con C. Borga
6. IEF (Amiens) Institut Européen de Formation. Contacto con M. Abdallah-Preteuille
7. CCM (Montreal) Centre Culturel Monchanin. Contacto con R. Vachon

Nuestro equipo participa activamente en algunos de estos organismos, colabora con otros y recibe o intercambia información regularmente con especialistas de numerosas universidades de Europa y de América del norte. Recientemente, ERAIM se ha asociado al Laboratoire de psychologie inter-culturelle que dirige el profesor C. Camilleri en la Universidad de París V.

(b) *Los organismos oficiales de Catalunya con los que ERAIM tiene coordinación son los siguientes*

1. DGPL/ISC del Departament de Cultura de la Generalitat. Contacto con J. Banyeres
2. Ayuntamiento de Barcelona. Programa de enseñanza en la diversidad. Contacto con M.T. Codina
3. Departamento de DLLCS De la UAB. Responsables: M. Pons y L. Nussbaum
4. Trama/ESICO. Coordinación del movimiento asociativo de Catalunya. Contacto con T. Climent
5. Federación de los Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya Contacto con J. Aguilar
6. Asociación de maestros Rosa Sensant. Comisión Multicultural. Contacto con E. Ribas
7. Instituto de Ciencias de la Educación de la U.B. Contacto con Dolors Ferrer

(c) *Las asociaciones de trabajo social y de formación interculturales de Catalunya con las que ERAIM mantiene contacto son las siguientes*

1. «Samba Kubally», de Santa Coloma de Farners (S. Parra)
2. «GRAMC», de Girona (F. Carbonell)
3. «Jama Kafo», de Mataró (Charif Jarjú)
4. «CIREX», de Barcelona (X. Matheu y C. Montserrat)

5. «Bayt al Taqafa», de Barcelona (T. Losada)
6. «Centre per al Diàleg de les Cultures de Barcelona» (J.M. Navarro)
7. «Escola Barceló i Mates», de Palafrugell (T. Bolívar)

La colaboración con ciertos organismos de trabajo social y de formación ha sido estrecha sobre todo con los dos primeros. A menudo, estas asociaciones tienen ya una red de relaciones parecida a la nuestra y trabajan también con centros escolares que reciben a hijos de inmigrantes, fundamentalmente en las comarcas de Girona y del Maresme.

PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN Y DE ACCIÓN INTERCULTURAL

(a) *Los objetivos de la actividad de ERAIM son los siguientes*

1. Contactar y reunir a las personas y entidades interesadas en el tema
2. Confrontar y debatir los trabajos e investigaciones ya realizados
3. Fomentar, orientar, ayudar las investigaciones posibles y necesarias
4. Contactar y participar en encuentros con organismos internacionales
5. Recibir ayudas de organismos internacionales: ARIC, IAIE, IACCP, CMIEB, ATEE
6. Establecer contactos con organismos especializados de los Países Catalans
7. Informar e intercambiar la documentación de todos los trabajos en curso
8. Difundir, vulgarizar los temas pluriculturales e interculturales
9. Intercambiar teoría/práctica entre investigadores y trabajadores sociales
10. Intentar lanzar publicaciones diversas sobre la interculturalidad

(b) *Los temas de investigación d'ERAIM son los siguientes*

1. Actitudes, identidad, cultura y cambio social
2. Resistencias socio-culturales al cambio social
3. Contactos y conflictos interétnicos
4. Dinámica de las relaciones intergrupales
5. Procesos de marginación
6. Integración de las minorías socio-culturales (migrantes africanos, magrebíes)
7. Educación y formación en situación pluralista (currícula, programas)
8. Bilingüismo y/o plurilingüismo
9. Identidad de las segundas generaciones
10. Enseñanza/aprendizaje de las lenguas segundas en situación de inmersión

(c) *En cuanto a las actividades realizadas por ERAIN, citamos las siguientes*

1. Estatutos presentados a la Generalitat y en curso de aprobación
2. Conferencia europea de ERAIM/ATEE de Sant Feliu (mayo 1990)

3. Seminarios con Samba Kubally en la UAB (Departamento DLLCS)
4. Escuela de verano para trabajadores inmigrantes de Girona (GRANC)
5. Presentación de ERAIM en diversas instituciones
6. Conferencias y participación con comunicaciones en diversos encuentros
7. Preparación de la publicación de las Actas de la Conferencia de Sant Feliu

(d) *Las investigaciones en curso de los miembros de ERAIM son las siguientes*

1. Investigación teórica sobre procesos identitarios de las segundas generaciones
2. Investigación sobre actitudes de los enseñantes (encuesta AGW-ATEE)
3. Investigación sobre actitudes de los adolescentes (encuesta Italia, Catalunya)
4. Investigación sobre estereotipos y representaciones de los judíos de Catalunya
5. Investigación sobre comunicación exolingüe y «code-switching»
6. Investigación documental informatizada sobre temas interculturales
7. Investigación pedagógica intercultural: seminarlos EWRAIM/Samba Kubally
8. Investigación sobre el multilingüismo en Catalunya

Muchas de estas investigaciones han empezado ya hace algunos años y corresponden a trabajos muy avanzados, otras acaban de empezar y necesitan desarrollarse. Entre estas últimas, ERAIM concede prioridad a las encuestas sobre *actitudes* acerca del tema intercultural en los *enseñantes*, y actitudes prexenófobas de los *adolescentes* que viven situaciones de contacto multicultural (Santa Eulàlia de l'Hospitalet y Santa Coloma de Farners)

CONCLUSIONES

Hemos de continuar reforzando los vínculos que ERAIM ha creado con organismos de fuera de Catalunya, de Europa y de Norteamérica. Hemos de profundizar la relación entre teoría y práctica intercultural con equipos de campo efectuando seminarios y otras formas de colaboración.

Por otro lado, en lo que se refiere a la investigación, hay que desarrollar la investigación interdisciplinaria. La interculturalidad, el contacto y/o el choque de culturas, es un terreno propicio a un tipo de investigación polifacética en la que los aspectos individuales (psicológicos) y los aspectos colectivos (socio-culturales) forman parte de una globalidad difícil de separar.

Por último, deseamos trabajar con los investigadores de los países de nuestro entorno (el arco noroccidental del Mediterráneo: Lombardía, Toscana, Provenza, Lengua de oc, Catalunya, Valencia, Andalucía, Portugal) para encontrar conjuntamente la especificidad de los modelos de integración de la inmigración procedente del arco surmediterráneo: Túnez, Argelia, Marruecos, así como del centro de África. En ERAIM somos conscientes de que esta cuestión es de una importancia vital para el futuro de convivencia de los pueblos del Mediterráneo occidental.

Nota

1. Véase la comunicación de G. Puig Moreno en la Conferencia Europea de San Feliu de Guíxols de mayo de 1990 sobre modelos de integración y de asimilación de los inmigrantes en Catalunya.

La problemática de la escolarización de los hijos de inmigrantes en Francia, 1990

Ana Vázquez

CNRS-URA,¹ París

¿Cómo se siente Ali en la escuela francesa? ¿Cuáles son los proyectos de Nguyen y qué piensa hacer Lourdes cuando termine la escuela? Actualmente se considera que el fenómeno de la inmigración es uno de los grandes problemas que debe enfrentar Europa, pero es un problema complejo ya que las características de la inmigración han cambiado y están cambiando. La situación de los hijos de inmigrantes se inscribe en este marco de transformaciones, y es necesario por lo tanto abordarla en esa perspectiva. Apoyándose en un conjunto de investigaciones efectuadas en escuelas de París y de su extraradio, este texto analiza la evolución de la problemática de los hijos de inmigrantes en Francia que se encuentran en situación escolar.

Las primeras investigaciones sobre la población inmigrada

Aunque desde la década de los 50, numerosos trabajadores del sur de Europa y del norte de África emigraron hacia Francia, en general se desplazaban solos y concebían su traslado como temporal. Pero, hacia fines de los años sesenta se perfila ya un fenómeno que se agudizará a partir de la crisis de 1973, donde los trabajadores comienzan a trasladarse con sus familias, y enfocan su permanencia en Francia por un período largo e incluso definitivo. De esta manera, una proporción creciente de

hijos de extranjeros residentes en Francia afluye a la escuela. En la medida en que se va acrecentando la proporción de hijos de trabajadores extranjeros, su presencia en la escuela influye necesariamente en la dinámica escolar.

A mediados de la década de los 70, diversos informes sobre los resultados escolares de los hijos inmigrantes los situaban, en tanto grupo, como los alumnos con una mayor tasa de repitencia y de retraso en el ritmo de lo que se consideraba como escolaridad «normal».² De esta manera, los mass-media y el debate político-social de la época, señalaban a estos niños como los que «fracasan» en la Escuela. Las investigaciones que se llevaron a cabo, intentaban comprender porqué mecanismos, los hijos de trabajadores extranjeros tenían una escolaridad irregular, repetían curso y no lograban alcanzar los niveles superiores, pudiendo situarse el eje de los interrogantes en las características particulares de estos niños o en el funcionamiento de la institución.

Enfoque teórico y metodológico de nuestras investigaciones

Las preguntas que planteamos en nuestro trabajo se sitúan deliberadamente desde las perspectivas de los protagonistas, es decir, que se trata de comprender la manera cómo estos niños, inmigrantes e hijos de inmigrantes, conciben su escolaridad y su vida en Francia. Aún cuando procuramos situarnos desde el punto de vista de los protagonistas, concebimos la situación como un conjunto complejo constituido por la articulación dinámica y móvil de distintos contextos, donde los protagonistas interactúan con otros actores sociales. En esta perspectiva los determinantes macrosociológicos pueden modelar los contextos y las interacciones, pero los actores sociales disponen a su vez de espacios de libertad para remodelar los contextos e imprimirle su propio estilo a las interacciones.³ Concebidas desde un enfoque etnográfico, estas investigaciones son esencialmente cualitativas y se apoyan en un trabajo de terreno prolongado que se basa fundamentalmente en la observación del comportamiento de estos niños, en interacción con otros niños y con otros actores en las situaciones que determina la institución escolar. En torno a las observaciones, se ha integrado el análisis de encuestas, entrevistas y otros materiales tratados cuantitativamente.⁴ No disponemos aquí del espacio para tratar el concepto de cultura,⁵ con que hemos trabajado, aunque es importante destacar que por cultura no entendemos sólo el marco donde se elaboran los pensamientos, sino también la forma como se elaboran los deseos, el inconsciente y las funciones del Yo. Por último, en lo que se refiere al «extranjero» y la institución, por su propio desarrollo histórico, la etnografía procura objetivar la importancia de la visión del extranjero como una mirada exterior y libre de las «cegueras» psicológicas que implica la pertenencia a la cultura estudiada (Spindler, op. cit.). La perspectiva dinámica con que la etnografía concibe la cultura y los espacios sociales, junto a su enfoque del protagonismo de los actores-sujetos-de-estudio contribuyen, a nuestro juicio, a aportar una información importante y frecuentemente «invisible» para los representantes de la institución.⁶

Los inmigrantes y la Escuela, 1978-1982

Este análisis se apoya en un trabajo de campo de tres años donde los protagonistas fueron ocho niños extranjeros escolarizados en distintas escuelas de París y su extraradio. Simultáneamente se hicieron cien entrevistas individuales con hijos de inmigrados, donde se efectuó un análisis temático y sociolingüístico.⁷ En base a estas investigaciones se puede decir que en su mayoría estos niños habían nacido efectivamente en el extranjero, y entre los mayores, había una elevada proporción que contaba con una experiencia de escuela distinta a la francesa, experiencia que recordaban e idealizaban en la medida en que les resultaba difícil afrontar el presente. Casi todos los niños, por lo demás, recordaban situaciones y paisajes, personas cercanas y acontecimientos acaecidos en sus países de origen, de manera que constantemente evocaban una doble referencia (su país y Francia). A ello se suma, para la mayoría de ellos, pero más significativamente en el caso de los mayores, una referencia simultánea a los códigos y normas de origen y a las normas francesas (Vázquez, op. cit. 1983 & 1985).

Según los maestros, la principal dificultad se situaba al nivel de la lengua. Ciertamente, las dificultades de idioma eran importantes, le impedían a estos niños entender, expresarse con holgura, uso del idioma como elemento de humor (el humor es muy importante ya a esa edad) y era evidente que el problema de idioma debía ser abordado con un plan de emergencia. Pero, al mismo tiempo, las dificultades de idioma actuaban como pantalla, ocultando otras incomprensiones que ni la escuela ni los mismos niños podían formular. Resultaba entonces que por una parte la Escuela y por otra estos niños funcionaban según normas distintas en lo que atañe a muchos aspectos de la vida en la escuela, pero tanto a la institución como a los niños, estas normas les parecían tan evidentes que no se les ocurría explicitarlas (ni muchas veces sabían cómo hacerlo).

En lo que se refiere a las familias, en el hogar se hablaba el idioma del país de origen, y aunque cada vez con más frecuencia los hermanos hablaban francés entre sí, en general los niños seguían hablando con los padres en su idioma. En entrevistas efectuadas con más de un 25% de los padres, se pudo apreciar que la mayoría de ellos tenía como meta el retorno y que por lo tanto se sentían de paso en Francia. En el caso de los niños, les era muy difícil situarse en proyectos a largo plazo, aunque una proporción de entre ellos compartía las metas de retorno de sus padres, lo que hacía que también se sintieran de paso en sus escuelas.

Los hijos de inmigrantes a fines de la década de los 80

Entre 1986 y 1988 hicimos un trabajo de campo en una de las escuelas donde se habían desarrollado las investigaciones anteriores y es en base a este trabajo que hemos podido apreciar algunos cambios significativos en los hijos de inmigrados.

En primer lugar, hay que destacar que aunque administrativamente estos niños figuran como extranjeros, en los hechos la gran mayoría de ellos ha nacido en Francia y ha asistido a la escuela maternal y a la escuela primaria, de tal modo que la

lengua de socialización para ellos, ha sido el francés (o por lo menos el francés que se practica en esos espacios),⁸ y los maestros tampoco mencionan las dificultades de lengua cuando se refieren a ellos.

En lo que atañe a la manera como perciben su identidad, sólo uno de los niños se define en relación a una identidad nacional, los demás utilizan otros atributos de identidad (simpatía, capacidades específicas, etc.) para establecer una imagen de sí mismos. En este proceso, los intereses y los proyectos no se sitúan en el país de sus padres sino en Francia o en algún lugar que no determinan. Por último, a nivel de los deseos y de las aspiraciones, éstas no difieren particularmente de las que expresan sus compañeros franceses de medios sociales similares.

Esta breve síntesis de dos investigaciones efectuadas en un lapso de diez años apunta a destacar la manera como se ha modificado la población escolar designada como inmigrada, de modo que su definición de sí, sus dificultades y sus proyectos no corresponden ya a la imagen de «hijos de inmigrantes» establecida a fines de la década anterior. Es así como su problemática es más compleja que el esquematismo de las dificultades lingüísticas y las distancias culturales, transformando así las fronteras entre el «ellos» y el «nosotros».

Notas

1. Equipe de Sociologie de l'Education, 32 rue Serpente, 75006 Paris, FRANCIA.
2. En Francia, legalmente un niño de seis años cumplidos seis meses antes del inicio del año escolar, puede ingresar a primero de primaria. Si se supone que no repetirá curso se puede esperar que termine la escolaridad obligatoria (16 años) habiendo cursado los cinco años de primaria y cuatro de «collège». Los conceptos de «escolaridad normal» y de «retraso escolar» se apoyan sobre este niño hipotético que empieza la escuela a los seis años y recorre ocho cursos sin repetir. En base a este modelo, igualmente, se usa el término de «fracaso escolar» en lugar de «retraso escolar» dándole una connotación de fracaso individual a una situación que resulta ser estadísticamente mayoritaria. CRESAS, «L'échec scolaire n'est pas une fatalité», L'Harmattan, Paris, 1981. En lo que se refiere a los trabajos de la época, ver la revista «Migrants Formation».
3. Crozier, M., Friedberg, E., «L'acteur et le système», Seuil, Paris, 1977.
4. Nuestro marco teórico y metodológico se inspira tanto de los trabajos de Goffman («La mise en scène de la vie quotidienne», Minuit, Paris, 1973) y Becker «Boys in white», University Chicago Press, 1961), como de la perspectiva de Spindler («Doing the Ethnography of schooling», Holt, Rinehart & Winston, New York, 1982) y Delamont («Readings on interactions in the class-room», Methuen, London, 1984).
5. Devereux, G., «De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement», Flammarion, Paris, 1980, Hall, E.T., «Au-delà de la culture», Seuil, Paris, 1979.
6. Vázquez, A., Martínez, I., «La socialización invisible en la clase. Una investigación comparada», Comunicación, XII Congreso Mundial de Sociología, Madrid, julio 1990.
7. Vázquez, A., «Quelques problèmes pédagogiques des enfants d'exilés», International Review of Education, XXVI, 1980, UNESCO, Hambourg., «Le temps social: enfants étrangers à l'école française», Enfance n° 3, 1980, «Temps Social-Temps culturel», Enfance n° 1, 1983, Vázquez, A., & B. Proux, M., «La Maîtresse dit que je suis lent». Représentation de l'école française dans le discours d'élèves immigrants», International Review of Education, XXX, 1984, Vázquez, A., «Se nourrir de nostalgie. Les conduites alimentaires des enfants étrangers en France», Enfance n° 1, 1986.
8. Dabène, L., «Minorisation linguistique et interaction», Actes du Symposium organisé par l'Association International de Linguistique Appliquée, Neuchâtel, 1989.

Inmigración árabe en Francia y bilingüismo: lenguas materna (o de partida), principal, segundas, extranjeras — Intento de redefinición

Joseph Dichy

Université Lumière Lyon 2

RESUMEN

A partir de un breve cuadro sobre la enseñanza del árabe en Francia, el autor plantea la cuestión de la definición del «bilingüismo franco-árabe». Estos dos idiomas no presentan un carácter de simetría dado que la competencia de comunicación en árabe se plantea como «múltiple» o «pluriglósica». Para responder a la pregunta, planteada desde un punto de vista educativo, del bilingüismo franco-árabe, el autor examina después las nociones de idiomas maternos, principales, segundos, extranjeros y propone para cada una de ellas un esquema de definición capaz de ayudar a la concepción de programas pedagógicos.

ENSEÑANZA DEL ÁRABE Y CUESTIÓN LINGÜÍSTICA RELATIVA A LA INMIGRACIÓN DE ORIGEN ÁRABE EN FRANCIA

El árabe se enseña en Francia en todos los niveles de la Enseñanza Primaria (en el marco de acuerdos bilaterales sobre la Enseñanza de Lenguas y Culturas de Origen, ELCO¹), en la Secundaria (1ª, 2ª o 3ª Lengua viva), y en la Universidad. Hay en estas enseñanzas una ambigüedad fundamental:

- En la Enseñanza Primaria las ELCO a menudo se siguen practicando hoy en día independientemente de la interculturalidad que caracteriza a los niños hijos de inmigrantes (S. Ammar, 1988). En fechas recientes, para los responsables de los tres países del Magreb que son los artífices pedagógicos del tema, se trataba de favorecer « la preservación de la identidad cultural de los niños y la salvaguardia de su personalidad » (Centre Culturel Algérien, 1987/66, p. 144), es decir, de luchar contra la aculturación percibida como una amenaza. La principal dificultad de un trabajo de este tipo, marcado por la pesada herencia de la época colonial (cf. C. Fitoury, 1983), consiste —o consistía— en el hecho de que la psicología y las aspiraciones propias del niño hijo de inmigrantes no se tienen realmente en cuenta. Una evolución en el sentido de un reconocimiento de la interculturalidad y del hecho consumado de la inserción definitiva en la sociedad francesa de una gran mayoría de jóvenes hijos de inmigrantes se perfila hoy². Sin embargo, el conocimiento por parte del niño de su lengua árabe de origen sigue siendo ignorado, e incluso desconsiderado, en la enseñanza que recibe.
- En la Enseñanza Secundaria francesa, el árabe es una lengua extranjera viva, al mismo nivel que el alemán, el inglés, el chino, el español, el hebreo, el italiano, el portugués o el ruso³, cuando la casi totalidad de los alumnos son árabes o de origen árabe. Una de las principales consecuencias de esta situación es que no se tienen en cuenta los conocimientos lingüísticos anteriores de los aprendices, ni en un habla árabe (aprendido en el medio familiar), ni en árabe literario moderno (rudimentos adquiridos en el marco de las ELCO).
- En la Universidad, los estudiantes de Estudios árabes son, en su mayoría, de nacionalidades árabes y titulares de un diploma de fin de estudios secundarios obtenido en su país de origen⁴.

Algunas formaciones (principalmente en Aix-Marsella, Burdeos, Lyon, París y Estrasburgo) han sido especialmente creadas con destino a los estudiantes titulares de un bachillerato obtenido en Francia. El problema es el de la acogida en Estudios árabes de los diferentes públicos a los que, teóricamente, podemos dirigirnos: estudiantes procedentes de la inmigración que tienen o no conocimientos de árabe, principiantes en árabe o habiendo elegido esta lengua en la escuela⁵. Sólo los principiantes encuentran, de manera general, clases específicas para ellos pero no es frecuente que estas enseñanzas conduzcan a una formación especializada en Estudios árabes. De nuevo se plantea el problema de un reconocimiento institucional de las adquisiciones lingüísticas anteriores.

La ambigüedad viene dada por la situación compleja de interculturalidad que constituye la principal característica de los aprendices hijos de inmigrantes, y que, en lo que respecta al árabe, y a pesar de los importantes esfuerzos realizados, sigue estando insuficientemente analizada y tenida en cuenta. (Por encima de un cierto nivel de conocimientos, los franceses que han aprendido el árabe se encuentran también, tal como lo veremos, en situación de interculturalidad.) Ni la noción de « Lengua y cultura de origen », ni la de « Lengua extranjera » o « viva », permiten por sí solas concebir una enseñanza a la vez bilingüe y bicultural, capaz de aportar un inicio de respuesta a lo que constituye para nosotros, desde un punto de vista educativo,

la cuestión lingüística relativa a la inmigración árabe en Francia y a la generación resultante de ella.

La expresión «situación compleja de interculturalidad» se entiende a dos niveles: el de la relación entre el francés y el árabe por una parte, y el de las relaciones que mantienen entre ellas las diferentes variedades o glosias (en el sentido definido más adelante en 2.1) de la competencia de comunicación en árabe. No hay pues, en el bilingüismo franco-árabe o árabe-francés, simetría entre las dos «lenguas». Aquí examinaremos la definición de este bilingüismo, o mejor dicho, lo que podría ser, en este contexto, una enseñanza / aprendizaje bilingüe a la luz:

- (a) de las características de la competencia de comunicación en árabe que recordaremos brevemente, y
- (b) de las nociones, muy utilizadas en didáctica de las lenguas, de lenguas materna (o de partida), principal, segundas, extranjeras, para las cuales intentaremos proponer un conjunto coherente de definiciones.

Estas últimas nos llevarán a presentar un análisis susceptible de interesar no solamente al campo que nos es propio, sino de manera más general, a la definición del bilingüismo o del plurilingüismo, en los casos en que una de las lenguas en presencia comporta, como el árabe, un grado elevado de pluriglosia ⁶.

BICULTURALISMO Y BILINGÜISMO EN EL CONTEXTO DE LA INMIGRACIÓN ÁRABE EN FRANCIA

Es conveniente plantear, en un primer tiempo, la cuestión del contenido efectivo de la expresión: «conocimiento de la lengua árabe.»

La competencia comunicativa pluriglósica en árabe⁷

La competencia de comunicación de un locutor árabe escolarizado engloba en efecto el dominio de variedades de árabe o glosias. A cada una de ellas les corresponde un léxico y una gramática (morfología, sintaxis) vecinos pero distintos, y unas prácticas discursivas que organizan su uso con preferencia a otro en función de un conjunto de parámetros situacionales.

Así, podemos observar, para un mismo locutor escolarizado, seis variedades:

- (1) el árabe literario (o literal) ⁸ clásico,
- (2) el árabe literario (o literal) moderno,
- (3) y (4) el árabe medio (dos tipos, según que predomine el literario moderno o un habla regional),
- (5) el habla regional («región» tomado aquí en el sentido de una región del mundo árabe, pudiendo incluir varios países),
- (6) el habla local (cuya definición debe ser precisada cada vez en función de un área geográfica o de un grupo social limitado dado: pueblo o grupo de pue-

blos, barrio, grupo social de origen, en una ciudad, de un pueblo o de un grupo de pueblos, etc.)

Las dos primeras son comunes al conjunto de los locutores (en función de su nivel de formación lingüística), independientemente de su pertenencia a un país árabe concreto.

A lo precedente se añade la capacidad de acceder, en comprensión, a otras hablas árabes, tanto si se trata de hablas locales diferentes en el seno de una misma «región» como de hablas regionales halladas en el curso de viajes al interior del mundo árabe o difundidas por la televisión (casi siempre el habla de El Cairo y a veces las hablas siria o libanesa), etc.

Esta situación conlleva, evidentemente, un conjunto de fenómenos de interferencia y de transferencia. Estas últimas son tanto más frecuentes y complejas en árabe cuanto que los sistemas lingüísticos en contacto constituyen en la conciencia de los locutores, y en consecuencia en una representación sociolingüística, una única y misma lengua, la lengua árabe (9).

Llamaremos pues variedades o glosias de una lengua concreta a los sistemas lingüísticos constitutivos de la competencia de comunicación asociada emblemáticamente a esta lengua (o, de hecho, a aquella de sus glosias a la que se halla asociada la imagen más prestigiosa).

Paralelamente se puede observar que, en la práctica de la actividad del lenguaje, las diferentes variedades del árabe son utilizadas de manera complementaria, en función de un conjunto de coordenadas situacionales. Y en la conciencia colectiva, y en el uso que de ella se hace, estas variedades participan pues de una misma competencia de comunicación que se puede llamar múltiple o pluriglósica.

2. La ausencia del concepto de pluriglosia en la enseñanza

Los programas de enseñanza del árabe tanto en las ELCO como en la Enseñanza secundaria, aún hoy día no tienen en cuenta la pluriglosia.

Por otra parte, la situación es la misma en los países árabes: la competencia comunicativa pluriglósica se reduce, tanto en el discurso oficial como en las gestiones pedagógicas, a la variedad de árabe a la que se asocia la imagen más prestigiosa, el árabe literario (clásico o moderno, casi siempre sin que se opere esta distinción de manera explícita¹⁰). Posturas de desarrollo vitales y en gran parte la unidad del mundo árabe, están, en efecto, estrechamente unidas al hecho de que los países árabes comparten en su conjunto un mismo patrimonio cultural que se expresa hoy en día mediante el uso (en circunstancias determinadas) de la variedad designada anteriormente como árabe literario moderno, y en la conservación de textos en árabe clásico. En los jóvenes hijos de inmigrantes que se plantean «aprender el árabe» la idea de identidad cultural asociada a esta lengua se encuentra asociada emblemáticamente al árabe literario (moderno o clásico).

Sin embargo, se plantea un problema de difícil solución en la enseñanza del árabe. La lengua hablada en casa, en la medida en que se trata, no del francés, sino de una variedad del árabe, es en efecto un habla regional o local, al cual se halla aso-

ciada la identidad cultural de los padres cuando éstos son —caso frecuente— iletrados o poco alfabetizados.

Ello conlleva, en el alumno que recibe clases de árabe, un divorcio entre la identidad cultural que le transmite su familia y la que le propone la institución¹¹. Este divorcio se traduce entre otras cosas en una imposibilidad de encontrar la lengua de aprendizaje fuera del círculo cerrado de la escuela. El medio francés circundante ofrece por otra parte un modelo cultural mucho más valorizado, al cual se asocia la lengua francesa, la cual, de hecho, utilizan cada vez más los alumnos de enseñanza primaria en lugar del habla árabe (regional o local) de sus padres.

LENGUAS DE PARTIDA, PRINCIPAL, SEGUNDAS Y EXTRANJERAS

El problema pedagógico debe, a nuestro parecer, ser considerado no solamente desde el punto de vista de las diferentes variedades del árabe, sino, más globalmente, en términos de bilingüismo franco-árabe o árabe-francés. Una de las principales dificultades de la didáctica de las lenguas tal como se practica hoy en día, sobre todo en el marco del enfoque comunicativo, viene dada por el hecho de que no se enfoca la problemática de la enseñanza / aprendizaje de una lengua diferente de la lengua de partida en la perspectiva del bi— o del plurilingüismo que constituye su objeto a cierto plazo¹². Los profesores y también los especialistas en didáctica de lenguas tienen tendencia a rechazar el bilingüismo en un futuro lejano, situado de alguna manera lejos de su alcance: le incumbiría al sujeto al que se le ha enseñado una lengua convertirse, un día, y por sí mismo, en bi— o en plurilingüe. Esta actitud de «modestia» presenta el inconveniente de parcelar la concepción de la enseñanza y de ocultar la manera según la cual el objetivo de una formación, incluso proyectado a largo plazo, determina su organización.

Para concebir programas educativos susceptibles de favorecer la instalación de un bi— o de un plurilingüismo incluyendo una lengua pluriglósica conviene replantearse el campo conceptual de la relación entre las nociones de lenguas materna (de partida), principal, segundas y extranjeras. Proponemos en este sentido el siguiente esquema de definiciones:¹³

LENGUA(S) MATERNA(S) O DE PARTIDA:

La **lengua materna** o **lengua de partida** es la lengua aprendida en el medio familiar en los primeros años de la vida. En los casos de competencia comunicativa pluriglósica (el árabe, pero también, *mutatis mutandis*, los criollos, el italiano, el alemán, el español tanto ibérico como latinoamericano, etc.) la *lengua materna* corresponde a una de las variedades, o glosias, en presencia.

Pueden presentarse situaciones complejas en los casos de bi— o plurilingüismo precoz: hablaremos entonces de **lenguas de partida** con preferencia a **maternas** (este último término soporta mal el plural, en razón sin duda de su sentido original de lengua principalmente transmitida en la primera infancia por la madre).

Debiendo dar cuenta el esquema de definiciones propuesto de las evoluciones susceptibles de producirse en la situación de las respectivas lenguas de un individuo plu-

rilingüe, la **lengua materna** o de partida puede, en el sujeto adolescente o adulto tomado en un momento dado de su historia, coincidir con la *lengua principal*, o convertirse en una *lengua segunda*.

LENGUA PRINCIPAL:

La **lengua principal** se sitúa en el primer plano de la *identidad cultural e institucional* del sujeto, desde el doble punto de vista de su *actividad simbólica* y de los intercambios sociales en los que participa. No coincide necesariamente con la *lengua materna* ni con alguna de las *lenguas de partida* de un bilingüe precoz.

En la vida de un individuo, sobre todo en situación de inmigración, la **lengua principal** (en cierto momento de su historia personal) puede haber sido precedentemente: su *lengua materna* (o una de sus *lenguas de partida*), una *lengua segunda* o incluso una *lengua extranjera*.

Esta definición implica que un sujeto tomado en un momento dado de su historia personal sólo puede tener una **lengua principal**. En el viejo debate sobre la cuestión de saber si existen o no «verdaderos bilingües» (es decir, aquéllos en los que coexistirían dos lenguas con un mismo status), nuestra postura es la de una jerarquía entre las lenguas en presencia, que depende de las que instauran necesariamente la *actividad simbólica* y los intercambios sociales. Esta jerarquía global no excluye que el nivel de conocimientos lingüísticos sea, en un terreno concreto, superior en una *lengua segunda* o incluso *extranjera*, al de la **lengua principal**.

LENGUA SEGUNDA 1, LENGUA SEGUNDA 2, 3, ETC.:

La **lengua segunda** se distingue de una *lengua extranjera* en que se halla ligada a la *identidad cultural e institucional* del sujeto, así como a su *actividad simbólica*; y de la *lengua principal* en que se sitúa, desde este punto de vista, en un segundo plano. También está en el segundo plano de los intercambios sociales en los que participa el sujeto. *Actividad simbólica* e intercambios sociales son tomados aquí en su conjunto: en cambio es muy posible, en un terreno concreto, que una **lengua segunda** ocupe el lugar de la *lengua principal*.

LENGUA EXTRANJERA 1, LENGUA EXTRANJERA 2, 3, ETC.:

La **lengua extranjera** se halla ligada a un uso funcional o técnico de la lengua en comunicación. Se trata de un uso que no compromete de manera determinante ni la *identidad cultural*, ni la *actividad simbólica* del sujeto, pero puede poner en funcionamiento su *identidad institucional*. En un terreno concreto, básicamente ligado a la *actividad institucional*, el nivel de conocimientos lingüísticos en una **lengua extranjera** puede ser superior al de una *lengua segunda*, o incluso al de la *lengua principal*.

IDENTIDAD CULTURAL:

Se trata de una relación del sujeto con la cultura asociada a una lengua concreta hasta el punto de que éste se percibe a sí mismo, o es percibido por su entorno, como perteneciente a esta cultura. La noción de sentimiento lingüístico de co-pertenencia (*language loyalty*, Fishman, 1966) es un buen criterio al respecto.

La **identidad cultural** es definible además en términos de actividad simbólica del sujeto y de intercambios sociales.

Varias **identidades culturales** son posibles¹⁴, pero una jerarquía manda necesariamente en la relación del sujeto con las diferentes culturas a las que se halla ligado: se hablará entonces, desde el punto de vista de la *actividad simbólica* y de los intercambios sociales, de una **identidad cultural** principal o de primer plano y de **identidades culturales** de segundo plano. Las relaciones, evidentemente complejas, entre estos planos, serán objeto de un trabajo posterior.

ACTIVIDAD SIMBÓLICA:

La parte de la **actividad simbólica** del sujeto a la que se refiere este esquema de definiciones es la puesta en práctica del sistema de conocimientos que corresponde (a) a los sistemas constitutivos de una lengua concreta, y (b) a la cultura asociada a esta última. En efecto, en el marco de una cultura —en el sentido amplio— es donde se puede plantear que «la lengua es el intérprete del mundo»¹⁵.

Los desarrollos que necesitaría esta definición de la **actividad simbólica** nos obligarían a sobrepasar los límites impuestos a este trabajo. Sin embargo, hay que señalar que una de las características más interesantes desde el punto de vista del plurilingüismo, de esta actividad, es la posibilidad, para un subsistema de símbolos dado, de conquistar una autonomía relativa, manteniéndose bajo el control del sistema simbólico principal (D. Hoffstadter, 1979/85). Así, si se plantea que la *lengua principal* es la que está asociada a este último, las *lenguas segundas* estarán asociadas a (sub)sistemas simbólicos secundarios cuyo sistema principal sigue siendo el intérprete último. En el caso de lenguas pluriglósicas, se puede observar una distribución de la **actividad simbólica** entre las diferentes glosias en presencia, en función de las obligaciones que guían su uso en los intercambios sociales.

Identidad cultural y actividad simbólica aparecen así estrechamente ligadas.

IDENTIDAD INSTITUCIONAL:

El sujeto percibe así su pertenencia —que sólo puede ser parcial— a la comunidad lingüística asociada a una lengua y a la cultura que vehicula, a través de una práctica **institucional**. Por ejemplo, el sujeto usa esta lengua en su vida profesional como traductor, enseñante, o como la persona a la que se sabe que se puede recurrir en un caso concreto en razón de su conocimiento de la lengua considerada.

La **identidad institucional** está así ligada a los intercambios sociales.

Puesta en práctica de este esquema en casos de plurilingüismo en los que se halla implicada una lengua pluriglósica.

Apliquemos este esquema a algunos ejemplos de plurilingüismo (que ha tenido éxito) centrado en un conocimiento del árabe y del francés que responde a dos casos generales: 1° el de la francofonía en algunos países árabes, y 2° el de franceses hijos de la inmigración magrebí que han aprendido el árabe. (Estos ejemplos están simulados a partir de casos reales.)

1. Tomemos un argelino, marroquí o tunecino de nivel sociocultural favorecido¹⁶, y de familia a su vez parcialmente bilingüe, que ha aprendido el árabe literario y el francés desde la Enseñanza Primaria y el inglés en la Enseñanza Secundaria o durante estancias lingüísticas de verano en un país anglófono. El entorno familiar de su infancia utilizaba el habla magrebí de su ciudad natal, y ocasionalmente, del francés. Parece lógico, al finalizar los estudios de secundaria que tengamos el siguiente esquema:

CUADRO 1

LENGUA DE PARTIDA	UN HABLA ÁRABE MAGREBÍ
LENGUA PRINCIPAL	GLOSIA 1: UN HABLA ÁRABE MAGREBÍ GLOSIA 2: EL ÁRABE LITERARIO MODERNO
LENGUA SEGUNDA 1	EL FRANCÉS
LENGUA SEGUNDA 2	-----
LENGUA EXTRANJERA 1	EL INGLÉS
LENGUA EXTRANJERA 2	-----

En un medio relativamente francófono (es decir, que utiliza cotidianamente el francés, además del Habla árabe), hubiéramos podido tener:

CUADRO 2

LENGUA DE PARTIDA	UN HABLA ÁRABE MAGREBÍ
LENGUA PRINCIPAL	UN HABLA ÁRABE MAGREBÍ
LENGUA SEGUNDA 1	EL FRANCÉS
LENGUA SEGUNDA 2	EL ÁRABE LITERARIO MODERNO
LENGUA EXTRANJERA 1	EL INGLÉS
LENGUA EXTRANJERA 2	-----

Se observa la disociación entre las dos glosias de base del árabe, ya que el francés ocupa el lugar del árabe literario moderno en cierto número de campos de expresión.

Esta situación podría resultar también de una evolución, a partir de la que se representa en el primer Cuadro. La inversión de la posición respectiva de las Lenguas segundas 1 y 2 podría, por ejemplo, resultar de una estancia de estudios de algunos años en Francia.

Si el sujeto representado en el Cuadro 1 se quedara en Francia tras haber efectuado allí sus estudios superiores y se encontrara inmerso en un medio de lengua francesa, tendríamos, al cabo de algunos años:

CUADRO 3

LENGUA DE PARTIDA	UN HABLA ÁRABE MAGREBÍ
LENGUA PRINCIPAL	EL FRANCÉS
LENGUA SEGUNDA 1	GLOSIA 1: UN HABLA ÁRABE MAGREBÍ GLOSIA 2: EL ÁRABE LITERARIO MODERNO
LENGUA SEGUNDA 2	-----
LENGUA EXTRANJERA 1	EL INGLÉS
LENGUA EXTRANJERA 2	-----

Otras evoluciones son posibles: emigrando de nuevo, esta vez hacia un país anglófono, este locutor vería cómo el inglés pasaba del estatuto de Lengua extranjera al de Lengua segunda, y, al cabo de un número suficiente de años, al de Lengua principal.

2. Tomemos a un francés hijo de inmigrantes magrebíes, cuyas lenguas de partida son un habla árabe magrebí y el francés. Aprende en la escuela el árabe literario moderno (como «Lengua viva I») y el inglés (como «Lengua viva II»). Su situación, al finalizar la secundaria, o los estudios superiores en árabe, será, en el mejor de los casos, la situación que corresponde al Cuadro 3 anteriormente expuesto.

Este resultado supone unos padres, a su vez, sólidamente bilingües, y de un medio sociocultural favorable al desarrollo de un plurilingüismo, lo que, hay que reconocerlo, es, en las condiciones actuales de la inmigración magrebí en Francia, poco frecuente. Este caso se da con más frecuencia en alumnos que han efectuado una parte importante de su escolaridad en el país de origen.

En caso de reemigración hacia este último, la competencia pluriglósica en árabe podría ser de nuevo la Lengua principal; el francés pasaría a tener el estatuto de Lengua segunda 1 (situación que presenta el Cuadro 1). Pero podríamos también tener una disociación de la competencia de comunicación pluriglósica (caso que corresponde al Cuadro 2).

CONCLUSIÓN: PRIMEROS RESULTADOS Y PREGUNTAS EN SUSPENSO

El esquema brevemente presentado aquí propone un primer modelo de análisis de un plurilingüismo que incluye una lengua pluriglósica. También debe permitir tomar en cuenta las evoluciones susceptibles de intervenir en el estatuto de las diferentes lenguas o glosias en presencia, sobre todo en situación de inmigración, manteniendo la noción de *lengua materna* o *de partida* en los primeros años de la historia individual del locutor y substituyéndole las de lenguas principal, segunda(s) y extranjera(s).

Los comentarios de los cuadros reseñados y la manera en que conducen a la elaboración de una tipología de las situaciones de plurilingüismo en relación con las

condiciones generales de aprendizaje han debido ser abreviados por falta de espacio. Tal como se presentan, deberían permitir captar el interés de una investigación en curso.

Conviene enfocar ulteriormente, desde una perspectiva educativa, un plurilingüismo que incluya el árabe y el francés, en el contexto de la inmigración de origen magrebí en Francia, pero también, paralelamente, en el marco de los países parcialmente francófonos del Magreb. Nos proponemos básicamente, a partir del esquema de definiciones aquí esbozado, reflexionar de nuevo sobre el aprendizaje del árabe como lengua segunda en el contexto de la inmigración, en términos de competencia comunicativa pluriglósica incluida en un proyecto educativo que debe conducir a un bi— o a un plurilingüismo.

Desde esta perspectiva, quedan por tratar dos cuestiones fundamentales:

La aplicación a algunos ejemplos de este esquema de definiciones ha sido realizada reduciendo la pluriglosia del árabe a dos elementos de base: el Hablar y el Literario Moderno. Un modelo de las *competencias de transferencia* entre las diferentes glosias constitutivas de la competencia comunicativa múltiple en árabe deberá pues ser presentado como prolongación de trabajos anteriores¹⁷.

Las nociones centrales de *identidad cultural* y de *actividad simbólica*, sólo las hemos podido plantear de manera elíptica. Si presentan el interés de subrayar el hecho de que el aprendizaje de una lengua segunda introduce al aprendiz (hijo o no de una inmigración) en una situación de interculturalidad, en gran parte siguen estando pendientes de un estudio más amplio.

Notas

1. Acuerdos bilaterales sobre la Enseñanza de Lenguas y Culturas de Origen han sido firmados entre Francia y, respectivamente, en lo que concierne al árabe, Argelia (1981), Marruecos (1983) y Túnez (1984). Acuerdos similares unen a Francia con España, Italia, Portugal, Turquía y Yugoslavia. En base a estos últimos, los países de origen envían a Francia profesores que trabajan en los centros franceses en los horarios habituales de enseñanza.

2. Esta evolución se inserta en el marco de debates muy profundos que comprometen el futuro de estos tres países del Magreb mucho más allá del problema que les plantea su diáspora emigrada en Europa, o las cuestiones de orden pedagógico que aquí nos ocupan.

3. Esta situación que, de hecho, es una consecuencia del principio general que quiere que una enseñanza dada esté abierta a todos los alumnos, independientemente de su origen, comporta, junto al inconveniente que señalamos, un cierto número de ventajas, sobre todo, la de evitar la multiplicación de las clases ghetto.

4. Hay que señalar la excepción notable del Instituto Nacional de Lenguas y Civilizaciones Orientales. Hay clases de iniciación a la lengua organizadas en dirección a estudiantes de otras disciplinas por la mayoría de las 21 universidades en las que el árabe se enseña de una u otra manera.

5. Una importante experiencia de diversificación de los cursos para responder a las necesidades de estos diferentes tipos de públicos de estudiantes se lleva actualmente a cabo en el Departamento de Estudios árabes de la Universidad Lumière Lyon 2 (J.D., 1988a). La presente contribución se inscribe en este marco de trabajo.

6. Proponemos este término, que será definido posteriormente, con preferencia al de disglosia, utilizado en su origen para el griego de la época moderna, porque refleja una situación que pone en juego, no dos glosias, sino varias, según unas modalidades de las que hacemos aquí, para el árabe, una presentación sucinta. El adjetivo que corresponde es pluriglosia. Podremos así hablar de lenguas pluriglósicas o monoglósicas, en el sentido dado a lenguas en la nota 9.

7. Ver J.D., 1986/87 y A. Medfaï, 1987. Los términos de registro o de nivel, a los que corresponden otras definiciones, son voluntariamente evitados. (su aplicación a cada una de las variedades o glosias identificadas complicaría singularmente el análisis). La redacción de este párrafo es parcialmente análoga al principio del que lleva un título similar en J.D., 1988b.

8. Las dos expresiones: árabe literario y árabe literal son aquí equivalentes. La primera, que es la que preferimos, pertenece al uso de los francófonos de los países árabes (literario se toma en un sentido arcaico); la segunda, a la tradición orientalista francesa, retomada por las circulares del Ministerio de Educación. Por otra parte el término árabe literal se encuentra en la mayoría de los diccionarios (Lexis, Robert). El interés de la formulación propuesta es que permite distinguir el árabe literario clásico del árabe literario moderno. Dejamos de lado «árabe standard» en razón de los avatares que ha conocido hace poco el «francés standard» y de la dificultad que tendríamos para hablar de un «árabe standard clásico».

9. Apartándonos aquí de una concepción estrechamente saussuriana de la lengua como correspondiente a un sistema lingüístico y a uno sólo, nos referimos a una definición sociolingüística de ésta, basada en la noción de sentimiento lingüístico de co-pertenencia (J.A. Fishman, 1966). Así planteamos que hay una sola lengua árabe, constituida por un conjunto de variedades o glosias que corresponde cada una a un sistema lingüístico concreto. Esta actitud hace posible que se tenga en cuenta para el árabe (a) la competencia comunicativa múltiple, en el marco del estudio de los comportamientos lingüísticos y de su puesta en práctica en el discurso, o (b) de la pluriglosia, desde el punto de vista de la descripción de sistemas lingüísticos vecinos y en contacto. El problema es entonces estudiar las relaciones de estas glosias entre ellas, lo que abordaremos superficialmente en este trabajo.

10. Hay ahí una designación por sinécdoque, la parte más «representativa» y la que se percibe como más antigua, se toma por el todo. Corolariamente, las otras glosias son llamadas corrientemente «derivadas» del árabe literario. La distinción entre árabe literario clásico y árabe literario moderno no aparece claramente en los programas de enseñanza: está muy presente en las prácticas y en el discurso informal de los locutores, pero no parece constituir el objeto, por ejemplo, de la redacción de gramáticas o de manuales que tendrían cuenta de ello, más que de manera muy embrionaria, y reservada a la enseñanza del árabe lengua segunda (ver por ejemplo Muhammad Salih Ben Umar, 1986. En el mundo árabe se dice «la enseñanza del árabe a los no-arabófonos»).

11. Los especialistas de Ciencias de la Educación conocen bien este problema, en modo alguno específico del árabe, de la ruptura entre el lenguaje del medio familiar y el de la Escuela, y cuya importancia está en función de la categoría sociocultural a la que pertenecen los padres. Esta dificultad es particularmente clara para el árabe en el marco de las ELCO. Ha sido subrayada, para la Enseñanza Secundaria, por el Inspector General B. Halff (1980).

12. La cuestión de la coordinación pedagógica de la enseñanza de la lengua materna y de las lenguas segundas no es, evidentemente, nueva (cf. E. Roulet, 1980), aunque no haya, ni mucho menos, entrado en las costumbres de los enseñantes. Pero sólo se trata de un aspecto, por otra parte esencial, de las proposiciones aquí esbozadas.

13. Los términos en definición están en negrita; los que son objeto de una entrada en este esquema de definiciones y que se retoman en el texto de estas últimas, están en itálicas. Estas llamadas inevitables implican que ciertas definiciones no puedan ser comprendidas más que después de una lectura del conjunto.

14. Dejamos voluntariamente de lado aquí la reflexión sobre los conflictos entre identidades culturales, contentándonos con señalar que no presentan un carácter de necesidad. Los conflictos en los que se piensa comúnmente no están ligados a una incompatibilidad intrínseca de las identidades o de las culturas, sino a causas originalmente exteriores, que están asociadas a ellas (incluso cuando están interiorizadas por el sujeto).

15. Cf. E. Benveniste, 1974, que define, pp 61 y sig., la relación de interpretación de manera que podemos mostrar que puede ser relacionada con la actividad simbólica en el sentido dado a este término aquí.

16. Los ejemplos dados suponen unas condiciones de aprendizaje favorables, que en principio están reunidas en los medios de nivel sociocultural elevado (más, parece ser, que en los medios más acomodados, cf. C. Fitoury, 1983). No tenemos en cuenta en el marco del presente estudio, los casos de fracaso del plurilingüismo.

17. J.D., 1986/87, 1988b

Bibliografia

- AMMAR, S. (1988), *L'Enseignement de l'arabe en France: Enquêtes et analyses*, thèse pour le Doctorat d'Etat, Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle, 2 vol.
- BEN 'UMAR, M. S. (1986), *Al^c arabiyya wa-tawratu l-manâhiji l-hadîta*, Tunis, Dârur-riyâhi l-'arba' li-n-naşr.
- BENVENISTE, E. (1974), *Problèmes de linguistique générale* 2, Paris, Gallimard.
- CENTRE CULTUREL ALGERIEN (1987/88), *Les Algériens et l'Enseignement de l'arabe en France*, Actes des journées d'étude sur l'enseignement de la langue et de la culture d'origine les 21-22 avril 1987, Paris, Publications du Centre Culturel Algérien, 1988.
- DICHY, J. (1986/87), «Qu'est-ce qu'un programme d'apprentissage de la compétence communicative d'un locuteur arabe scolarisé?», *Journées d'études arabes sur les Langues et cultures populaires dans l'aire arabo-musulmane* (octobre 1986), Paris, Association française des arabisants, pp. 49-61.
- DICHY, J. (1988a), «Arabic as a Second Language in France in the context of Immigration — The Case-study of Lyon and the Lyon 2 University», *7th. Conference on Minority Language Rights and Minority Education*, Ithaca (New York), Cornell University, 6-9 mai 1988, à paraître.
- DICHY, J. (1988b), «Compétences de base et compétences complexes, vers un modèle du transfert intra-linguistique: l'exemple de l'arabe», *Première Rencontre européenne des Professeurs de Langues vivantes*, Nantes, 25-30 août 1988, à paraître.
- FISHMANN, J. A. (1966), *Language Loyalty in the United States*, The Hague, Mouton.
- FITOURY, C. (1983), *Biculturamisme, bilinguisme, et éducation*, Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- HÄLFF, B. (1980), «Données socio-linguistiques et enseignement de l'arabe en France», *Analyses-Théorie*, revue du Département d'arabe de l'Université Paris VIII.
- HOFSTADTER, D. (1979/85), *Gödel, Escher, Bach: an Eternal Golden Braid*, New York, Basic Books Inc., 1979. — Traduction française: *Gödel, Escher, Bach, les Brins d'une Guirlande Eternelle*, Paris, InterEditions, 1985.
- MEDFAI, A. (1987), *Pré-enquête sur l'utilisation des différentes variétés d'arabe en usage dans les programmes de la télévision tunisienne*, Université Lyon 2, Mémoire de D.E.A.
- ROULET, E. (1980), *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier-CREDIF.

Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la Escuela Primaria en Marsella

Berthille Pallaud

LADISIS, Université Louis Pasteur, Institut de Psychologie

Los trabajos respecto a los cuales vamos a exponer algunos elementos conciernen a los niños inmigrantes no francófonos recién llegados y en edad de escolarización en escuelas de enseñanza primaria en Marsella y París (distrito XX). Se trata pues de niños que acaban de llegar a Francia, no hablan francés y están inscritos en una escuela que en la enseñanza francesa acoge a los alumnos de 6 a 13 años.

Este estudio se ha iniciado en el curso escolar 1989/90 y se ha continuado en años posteriores. Los objetivos que perseguíamos alcanzar han necesitado que se efectuaran entrevistas con el personal enseñante de la escuela, una pequeña encuesta, así como observaciones regulares en las clases de iniciación (CLIN). Las clases de iniciación son las clases previstas, desde 1970, por el Ministerio de Educación nacional para los niños migrantes.

Los mencionados objetivos se proponen permitir un enfoque descriptivo de la situación de escolarización de estos niños según varios parámetros: las directivas ministeriales respecto a las CLIN, las representaciones que los enseñantes tienen de estos alumnos y de estas clases, los aspectos socioeconómicos, los factores lingüísticos, y algunas conclusiones de los enseñantes sobre las adquisiciones de los alumnos tras varios meses de escolarización.

La escuela primaria X se halla situada en un barrio que tiene un 60 % de extranjeros, de los cuales el 90 % son magrebíes. La población que frecuenta la escuela

la (360 niños) refleja la composición de su barrio; cada año al menos un 10 % del efectivo total de este establecimiento está compuesto por niños no francófonos recién llegados a Francia.

De manera general se puede decir que el nivel socioeconómico de los habitantes del barrio es bajo. Está claro pues que, en esta escuela los niños no migrantes comparten las mismas vicisitudes y las mismas influencias que los de las CLIN. Por añadidura, las CLIN previstas para los niños recién llegados y no francófonos funcionan de hecho en base a un tercer criterio, a saber, un medio socioeconómico desfavorecido. Las CLIN sólo son creadas en las escuelas implantadas en barrios de población desfavorecida que proviene del Tercer Mundo (en todo caso en su gran mayoría). Los datos obtenidos en la región parisina permiten llegar a esta misma conclusión incluso si la región parisina es una región de inmigración de orígenes geográficos mucho más diversificados.

La lengua del medio familiar, es decir, en general la lengua de origen para los niños de las CLIN y también para los de otras clases, no es casi nunca el francés. Más bien son dialectos magrebíes, africanos, comorienses, vietnamitas, etc. Además, las calles de estos barrios ofrecen un baño lingüístico complejo (multilingüismo y disglotia) y casi nunca francés; los dialectos árabes son los que se escuchan con más frecuencia.

La lengua de la escuela es pues, para estos dos tipos de alumnos (migrantes o no), la ocasión de una adquisición que confiere a la lengua francesa un estatus de segunda lengua. Para los niños de origen magrebí al menos, los acuerdos firmados entre los países del norte africanos y Francia, ofrecen la posibilidad de una Enseñanza en Lengua y Cultura de origen (ELCO) en el marco del horario escolar. Esta enseñanza consiste en el aprendizaje del árabe moderno, lengua muy diferente de los árabes dialectales hablados por el niño en su medio familiar.

Debido a su situación geográfica en Marsella (medio socioeconómico muy desfavorecido), la escuela X se halla inserta en una Zona de Educación Prioritaria (ZEP), lo que ha justificado la elaboración y la realización de un proyecto pedagógico especial que afecta al conjunto de los establecimientos a partir del curso escolar 1983/84: Animación escuela / barrio. En este contexto se sitúan las clases CLIN y se decide el futuro de sus alumnos.

Durante el curso escolar 1989/90 (desde principios del mes de septiembre hasta finales de junio en Francia), la escuela elemental X acogió 360 niños y niñas de los cuales 40 recién llegados no francófonos.

Los niños de las CLIN son, o bien muy jóvenes, (25 % tienen entre 6 y 7 años) o bien mucho más mayores (casi el 50 % de ellos tienen más de 10 años). Esta tendencia se acentúa puesto que fórmulas de clase de iniciación se ensayan en centros de secundaria para alumnos de más de 14 años. Contrariamente a lo que sucede en las clases habitualmente, en una CLIN conviven a menudo varios niños de una misma familia, lo que contribuye a reforzar la cohesión de subgrupos mediante la comunicación en una lengua diferente del francés. Los enseñantes analizan a veces este hecho como una difícil traba a su tarea de enseñar; para otros es un hecho anodino. Lo que es necesario subrayar es que todos se reconocen una competencia al menos bilingüe que consideran que no hay que ocultar en presencia del alumno. Hay que

destacar asimismo que los enseñantes de las CLIN no se pueden beneficiar de una formación específica en profundidad. Dadas las circunstancias de la migración, tan sólo puede preverse con suficiente anticipación la mitad de las inscripciones: el resto de los alumnos llega durante el curso escolar, aunque casi nunca después de febrero. En la escuela X de Marsella, a parte algunos comorianos, marroquíes, tunecinos y vietnamitas, la mayoría de ellos proviene de Argelia (aproximadamente el 80 %). En París, en el distrito XX, los análisis de tres CLIN durante dos años consecutivos (1988/89, 1989/90) muestran una gran diversificación de orígenes geográficos. En total se citan 23 países de todos los continentes. Cada año, cada una de las tres CLIN recibe niños que provienen de 8 a 9 países diferentes.

El estatus social de la lengua de origen es tanto más evidente en su impacto cuanto que el término bilingüismo no se ha pronunciado jamás durante las entrevistas en profundidad y no directivas que hemos efectuado.¹ La noción de bilingüismo no se halla asociada a esta población de niños que son caracterizados en primer lugar por su ineptitud: son no francófonos.

A su llegada, la mitad de alumnos de CLIN no hablan francés en absoluto. Al finalizar el curso escolar, cualquiera que sea su edad, se estima que tienen una buena comprensión del francés hablado. En cambio, sólo los alumnos de más de 9 años alcanzan un nivel al menos medio en el dominio de la lengua escrita, lo que permite suponer que sus adquisiciones en lectura y escritura en otra lengua facilitan su asimilación del francés escrito. Contrariamente a lo que preven las directivas ministeriales que abordan explícitamente la integración de los alumnos extranjeros, las modalidades de inscripción, las decisiones de cursus escolar (que tienen en cuenta el nivel de comprensión del alumno más que su edad, pero que en Marsella tienden a evitar sobre todo que se perturben las clases normales con integraciones a lo largo del curso escolar), las representaciones y expectativas de los enseñantes tienden en un primer tiempo a instalar un proceso de marginación. En un segundo tiempo, cuando el niño de una CLIN se reintegra al cursus escolar habitual, las costumbres escolares (la ausencia de carnet escolar entre otras) contribuyen a hacer olvidar esta particularidad. En estas condiciones, las opiniones sobre las posibilidades de buena inserción del niño recién llegado no francófono han de ser muy diversas. La respuesta a este problema necesita un estudio específico.

Notas

1. Varro, G., 1990. Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants. *Migrants-formation* 83 (décembre).

La escolarización de hijos de inmigrantes en Francia: ¿Qué política de formación de enseñantes?

Danielle Boyzon-Fradet

CREDEF-ENS Fontenay-Saint Cloud

Francia se distingue de otros países de Europa en que es un país de inmigración desde principios del siglo XIX. Recordemos que en 1881 contaba con un millón de extranjeros llegados de Bélgica (casi la mitad), de Italia (casi una cuarta parte), de Alemania, de España y de Suiza. En 1931 el censo daba unos 3 millones de extranjeros, o sea una proporción de 6,58 %, proporción apenas inferior a la obtenida en el censo de 1982 (6,78 %). Si en 1931 los extranjeros son mayoritariamente de origen europeo (30 % de italianos, casi 20 % de polacos, 13 % de españoles y casi 10 % de belgas), en 1982, los europeos no representan ni la mitad de los 4 millones de extranjeros censados, y las nacionalidades de África (Magreb y África subsahariana) alcanzan el 43 %.

La escuela republicana fundada por Jules Ferry en 1881 se encuentra pues rápidamente confrontada a los problemas de la acogida de poblaciones no francófonas. Así, entre las dos guerras mundiales, la proporción de alumnos extranjeros en las escuelas se eleva a porcentajes comparables a los que conocemos hoy (8,4 % en 1927 según G. Mauco¹ y 8,72 % en 1989/90²).

Sin embargo, hasta 1970 no se pone progresivamente en funcionamiento un dispositivo para ocuparse de manera específica de los hijos de migrantes en el sistema escolar.

Podemos ver algunas medidas anteriores a esta fecha³ pero afectan poco al fun-

cionamiento intrínseco de la escuela, con excepción de la ley escolar del 9 de agosto de 1936⁴, que obliga a los extranjeros a escolarizar a sus hijos al igual que lo hace con los hijos de los nacionales, de 6 a 14 años.

I — 1970-1990: Hacia un sistema de formación

El cuadro 1 intenta establecer un paralelismo entre las grandes líneas de las políticas migratorias de Francia (sería conveniente analizar igualmente las de los países de origen y las de las principales instancias internacionales), las políticas del ministerio de educación nacional y las medidas específicas en favor de los hijos de inmigrantes. Un lugar especial se reserva a las políticas de formación, objeto de este texto.

Las políticas iniciadas entre 1970 y 1990 pueden caracterizarse por tres grandes períodos : 1970-1981, 1981-1985 y 1985-1990.

1 — 1970-1981

Si 1970 constituye el punto de partida de una política escolar respecto a los hijos de inmigrantes, es porque esta fecha marca un giro en la historia de las migraciones en Francia: los inmigrantes se instalan y hacen venir a sus familias.

En 1970, 80.000 personas y el año siguiente 80.000 más, entran en Francia para conseguir el reagrupamiento familiar. La escuela recibe entonces un flujo considerable de niños no francófonos que hay que acoger e integrar lo más rápidamente posible en el sistema normal de enseñanza. De aquí data la creación de las primeras clases de acogida en la escuela primaria.

Hay que esperar a 1973 para que se creen estructuras equivalentes en la enseñanza secundaria, a la vez que se abren las primeras clases de lengua y cultura portuguesa integradas en el horario escolar. El principio de la integración de las lenguas y culturas se extiende a otras nacionalidades y se reglamenta a partir de 1975. En este momento se empieza a sentir una preocupación y un interés por la formación de los enseñantes: creación del primer CEFISEM, apertura de un cursillo anual de formadores en el CREDIF (con una media de 8 cursillistas por año).

Durante este período, la política escolar que concierne a los hijos de inmigrantes se caracteriza por un tratamiento de las especificidades lingüísticas y culturales en contextos específicos. Los objetivos oscilan entre dos perspectivas: por una parte la inserción y por otra el mantenimiento de los lazos con los orígenes con el fin de facilitar el regreso.

Esta última orientación se reforzará a partir de 1977, fecha en la que se instaura una política de estímulo para el retorno de los trabajadores a sus países de origen⁵.

En los textos la situación de los hijos de inmigrantes se describe en términos de desventajas (lingüísticas, culturales y sociales) para las que hay que encontrar remedios. Hay que decir que este período está dominado por la misma filosofía con respecto a los niños deficientes intelectualmente o con minusvalías físicas, de donde la multiplicación de estructuras específicas para públicos específicos enmarcados por enseñantes específicos...

2 — 1981-1985

Las elecciones presidenciales de 1981 cambian totalmente el enfoque y tratamiento de las desigualdades en la escuela. La «medicación» característica del período precedente es substituida por una estrategia de compensación de las desigualdades sociales mediante la concesión de dotaciones suplementarias. Además se trata de sacar partido de las dimensiones positivas de zonas geográficas, por otra parte, desfavorecidas.

Paralelamente a esta perspectiva se pone en funcionamiento una política de descentralización y la filosofía del derecho a la diferencia se impone, tanto en los medios inmigrantes como en las reivindicaciones regionalistas.

Las elecciones municipales de 1983 que son el pretexto para una campaña xenófoba y que ven crecer el número de votantes del Frente Nacional, pondrán en evidencia el peligro de la reivindicación del derecho a la diferencia. En 1984, los jóvenes beurs desfilan en favor del derecho a la igualdad.

En el ámbito escolar, estos cuatro años corresponden al desarrollo máximo de las clases de lenguas y culturas de origen en el horario escolar (son casi 80.000 alumnos los que las siguen en 1984/85, o sea el 20 % del efectivo potencialmente implicado) y de las actividades interculturales, sobre todo en proyectos de acción educativa⁶. Las acciones de formación se descentralizan y se integran en los planes regionales o académicos en el marco de las nuevas Misiones Académicas para la Formación del Personal de la Educación Nacional (MAFPE), creadas en 1982. 9 nuevos CEFISEM se añaden a los 10 primeros, mientras que sus acciones se diversifican al máximo y se dirigen a públicos variados.

3 — 1985-1990

1985 marca una ruptura fundamental con los períodos precedentes. Ruptura mucho más radical que la de 1981. El ministro de Educación, J.P. Chevenement, consciente de los efectos perversos de las políticas específicas que refuerzan la marginación, convencido de la necesidad de redefinir las misiones de la escuela republicana, de su deber de ofrecer a todos una igualdad de oportunidades, apoyándose en el análisis de la situación migratoria y en el informe de J. Berque⁷ respecto a la escolarización de los migrantes, define claramente el objetivo de su política: puesto que en su inmensa mayoría los hijos de inmigrantes que han nacido en Francia, se quedarán en ella, y al llegar a la mayoría de edad se harán franceses, hay que integrarlos y para ello, la prioridad es enseñarles la lengua francesa y con tal fin, desarrollar la formación de los enseñantes. Paralelamente a este objetivo, conviene abrir los programas a las culturas extranjeras para todos los alumnos, franceses y extranjeros.

En el terreno de la formación, el informe Berque pone al descubierto las insuficiencias del sistema existente y el nuevo plan de formación inicial de los maestros de 1986 contempla una unidad (crédito) obligatoria de 27 horas sobre la escolarización de los hijos de inmigrantes. Por otra parte, se encarga al profesor P. Vieille⁸ un informe sobre la formación en los temas relativos a la inmigración en la universidad.

Esta política de integración de los inmigrantes y de reducciones de las medidas específicas, no será frenada en el curso de los años siguientes, sino que se verá con-

siderablemente reforzada en 1989 mediante la creación, tras el «asunto de los velos islámicos» (9) y de las presiones de los partidos políticos, de un Comité interministerial para la Integración, cuyos análisis criticarán vivamente las estructuras educativas específicas, sobre todo las clases de lenguas y culturas de origen.

Sin embargo, habría que analizar la política de «cohabitación»¹⁰ de marzo de 1986 a mayo de 1988 que constituye una especie de «entreacto» en la política escolar. Si no constituye una ruptura, al menos implica un cierto freno a las acciones emprendidas. Se encargan nuevos informes, una Comisión examina la oportunidad de revisar el código de la nacionalidad: ¿se esperan conclusiones contrarrestando la política precedente? Finalmente, todas las contribuciones van en la dirección de la acción emprendida en 1985, pero durante dos años, las formaciones habrán tenido que adoptar un perfil bajo y el cursillo anual de formadores, suspendido por el ministerio al inicio del curso escolar de 1987 no se reanuda: actualmente no existe ninguna formación para la función de formadores de CEFISEM y su formación sigue sin estar garantizada.

II Análisis del dispositivo actual

El examen del cuadro 2 podría hacer pensar que el dispositivo actual de formación cubre el conjunto de las necesidades con la excepción de la formación inicial de los enseñantes de secundaria. Así, el informe de evaluación de la puesta en práctica de la Directiva del 25/7/1977 de la Comunidad Europea¹¹ concluye que el dispositivo francés de formación en el terreno de la escolarización de los niños extranjeros es sencillamente notable.

Sin embargo, si las estructuras efectivamente existen, de hecho se dirigen a un número insuficiente de enseñantes y su eficacia no se ha medido.

Podemos hacer las observaciones siguientes:

El tiempo reservado a la unidad de formación inicial de los maestros es demasiado limitado: se trata solamente de una sensibilización al tema.

Los profesores de Escuela Normal no están preparados para dispensar esta formación y los CEFISEM no pueden substituirles en todas las provincias. Además de las dificultades materiales, no hay que despreciar los conflictos de poderes entre estos formadores.

Los CEFISEM están insuficientemente reconocidos e identificados por los usuarios potenciales, en consecuencia prácticamente no afectan a ciertas categorías de personal (directores de centros, inspectores). Los formadores son demasiado poco numerosos para la amplitud de la tarea que deben desempeñar. Por otra parte, la escasez de medios financieros de que disponen no les permite rivalizar con el sector asociativo cada vez más competitivo.

Hay que recordar también que la formación continua en Francia está organizada en base al voluntariado y que las elecciones efectuadas por las diversas clases de personal no siempre corresponden a sus necesidades reales.

En definitiva, el dispositivo tiene potencialidades evidentes, pero, además de tener lagunas, se halla sometido con demasiada frecuencia a los avatares de la política, y sus agentes chocan con obstáculos institucionales y la difusión de las experiencias positivas no está garantizada.

El principio de igualdad de la Francia republicana genera un sistema escolar opuesto a los tratamientos específicos en virtud de las diferencias de orígenes, tanto si son geográficas como sociales o culturales. Ello explica la ausencia de un proyecto político de conjunto para la escolarización de los niños hijos de inmigrantes. El sistema instaurado desde los años 70 de hecho es sólo una yuxtaposición de medidas puntuales, no coordinadas, a las que algunos textos de síntesis intentan aportar una coherencia.

El dispositivo de formación, en desfase constante con los hechos migratorios y con las medidas de escolarización, procede de esta gestión.

La apertura de los IUFM¹² prevista por la ley de orientación de la Educación de 1989, constituye la puesta en funcionamiento de un sistema global de formación destinado al conjunto de los enseñantes. ¿Qué lugar ocupará la problemática de la escolarización de los hijos de inmigrantes?

Notas

1. G. Mauco, *Les étrangers en France*, Paris, Colin, 1932.
2. Fuente: Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'Évaluation et de la Prospective.
3. Autorización de una «enseñanza de lenguas vivas por monitores extranjeros» en los locales escolares tras las clases, desde 1925. Creación de estructuras de acogida en los años 1960.
4. Ley del 9 de agosto de 1936 sobre la prolongación de la escolaridad primaria: «la instrucción primaria es obligatoria para los niños de ambos sexos, franceses y extranjeros, de seis a catorce años cumplidos.»
5. El dispositivo de 1977 preveía la atribución de una prima de 10.000 F a los trabajadores extranjeros que aceptaban marcharse de Francia para reinsertarse en su país de origen. Nuevas medidas han sido tomadas en este sentido en 1984 y 1987. El efecto de las mismas ha sido bastante limitado.
6. Los Proyectos de Acción Educativa (PAE) son elaborados por las escuelas y los centros de secundaria, sobre temas libres, a menudo interdisciplinarios y subvencionados por los rectorados de los diferentes distritos universitarios.
7. J. Berque, *L'immigration à l'École de la République*, Paris, La Documentation Française, 1985.
8. P. Vieille, *L'immigration à l'université et dans la recherche*, Paris, 1986 (no publicado).
9. Conflicto en una escuela de Île de France sobre unas jóvenes marroquíes que llevaban velos islámicos durante las clases. El ministro de educación apeló al Consejo de Estado para que se pronunciara sobre la aplicación del principio de laicidad a la escuela pública. (Circular del 12/12/1989).
10. En Marzo de 1986 las elecciones legislativas trastocan la mayoría presidencial. El presidente de la República tiene que cohabitar con un primer ministro de derechas.
11. Informa sobre la aplicación en los Estados miembros de la Directiva 77/486/CEE del 25/7/1977 sobre la escolarización de los hijos de trabajadores migrantes. Comisión de las Comunidades Europeas, 1989. (COM (88) 787 final).
12. Institutos Universitarios de Formación de Maestros.

CUADRO 1

1970-1990 : HACIA UN SISTEMA DE FORMACION

FECHAS	INMIGRACION Y POLITICA	POLITICAS ESCOLARES	
		MEDIDAS GENERALES	MEDIDAS ESPECIFICAS
1970	Importancia del reagrupamiento de la familia	Jornada pedagógica ² reducida	Cursillo para futuros maestros de las aulas de acogida (5 días, método FLE ¹) Creación de aulas de acogida (primaria) Ciclos de formación para los formadores de los profesores (IA ² , DEN ³ , IDEN ⁴ , PEN ⁵ , CP ⁶) — CREDIF ⁷ , 3 ciclos de 30 horas anuales Creación de aulas de acogida (secundaria)
1972			
1973	Suspensión de la inmigración sistemática de trabajadores.		
1974			
1975		Ley Haby : "Collège" unificado (Ciclo escolar 11-15)	Enseñanza de las lenguas y culturas de origen integrada (3 h durante las actividades de estimulación) Creación del primer CEFISEM ⁸ (Lyon) Creación de una opción "escolarización de los niños migrantes durante el cursillo anual del CREDIF (8 participantes por año, futuros formadores CEFISEM) Creación de 4 CEFISEM Creación de 2 CEFISEM
1976	Medidas de ayuda para el regreso al país (10 000 F) (5)		
1977			
1978			
1980	Política muy restrictiva (Exposiciones, proyecto de ley)		Circular de síntesis, Pedagogía Intercultural. Creación de 4 CEFISEM Asignatura de formación optativa (70h) en la formación inicial de los maestros.
1981	Regularización de los clandestinos	Creación de los ZEP ⁹	
1982	Respeto del derecho a la diferencia Ley de descentralización	P.A.E. ¹⁰ (6) Creación de los MAPPEN ¹¹ Lenguas y culturas regionales	Creación de 11 CEFISEM Primeras unidades de verano Cese de los cursos de formadores — CREDIF Circular sobre las lenguas y culturas de origen (clases integradas, clases fuera de horario) Creación de 2 CEFISEM Creación de 4 CEFISEM
1983	Elecciones municipales : subida del Frente Nacional. Marcha por la igualdad		
1984	Restricciones sobre el reagrupamiento de las familias. Permiso único de residencia de 10 años.		
1985	Política de integración	Nuevos programas escolares	Informe BERQUE : crítica de las medidas anteriores, en particular sobre la formación. Creación de 3 CEFISEM Redefinición de la acogida, de la enseñanza del francés y de las funciones de los CEFISEM Asignatura de Formación obligatoria de 27 h. en la formación inicial de los maestros Informe Inspección General sobre CEFISEM Informe Hannoun sobre la Inmigración Informe Vielle "Inmigración y universidad" (8) Creación de un CEFISEM Cese del cursillo anual de formadores CEFISEM
1986			
1987	Cohabitación : leyes restrictivas sobre la entrada y la residencia de extranjeros. Comisión del Código de la nacionalidad		
1988		Ley de orientación sobre la Educación	Informe Husseret sobre el conjunto de la política escolar (no publicado) Circular del 12/12 sobre la laicidad en la escuela. Operación "redacción francesa" Circular definiendo el papel de los CEFISEM
1989	Asunto del "pafueto" (9) Comité Interministerial para la Integración		
1990		Creación de los IUFM ¹²	

Las medidas relativas a las actuaciones de formación están en **negrita** en el texto.¹ FLE : Français Lengua Extranjera.² IA : Inspectores de Distrito Escolar ³ DEN : Directores de Escuelas de Magisterio.⁴ IDEN : Inspectores Departamentales de Educación Nacional ⁵ PEN : Profesores de Escuelas de Magisterio ⁶ CP : Asesores (conseillers) Pedagógicos⁷ CREDIF : Centro de Investigación y Estudio para la Difusión del Francés ⁸ CEFISEM : Centro de Formación e Información sobre Escolarización Niños Migrantes⁹ ZEP : Zona de Educación Prioritaria ¹⁰ P.A.E. (6) : Proyecto de Actuación Educativa ¹¹ MAPPEN : Misión Académica de Formación de Personal de Educación Nacional¹² IUFM : Institut Universitaire de Formación de Maestros.

DEPOSITIVO ACTUAL DE FORMACIÓN

	PROFESORADO PRIMARIA	PROFESORADO SECUNDARIA	RESPONSABLES Y FORMADORES	SECTOR ASOCIATIVO
FORMACIÓN INICIAL	Asignatura de formación (U.F.) 27h / 1890h + 100h Asignatura de formación optativa. ← ----- una eventual asignatura universitaria ----- →			
	¿ Los IUFM ¹ incluirán esta formación en su programa ?			
PREPARACIÓN PARA UN CARGO			Un módulo puede ser programado en la formación de los IDEN ² i PEN ³	
FORMACIÓN CONTINUA	Cursillos del plan departamental	Cursillos del plan regional (distrito escolar)	Cursillos del plan nacional	Cursillos del plan regional (distrito escolar)
	Estos cursillos pueden ser organizados por los CEFISEM ⁴ , las Escuelas de Magisterio, las asociaciones, los servicios del Ministerio y la Inspección General. ← ----- Cursillos del plan nacional ----- → ← ----- Universidades de verano. ----- → En principio, los IUFM estarán íntimamente integrados en la formación continuada			

¹ IUFM : Instituto Universitario para la Formación de Maestros² IDEN : Inspectores Departamentales del Ministerio de Educación Nacional.³ PEN : Profesores de Escuelas de Magisterio.⁴ CEFISEM : Centro de Formación e Información sobre la Escolarización de Niños Migrantes

Asociación de profesores para el apoyo de la lengua en escuelas corrientes

Jill Bourne

University of Wales

Las disposiciones sobre la lengua para los años noventa en el Reino Unido deberán responder a dos presiones principales: primero, el reconocimiento de la naturaleza multilingüe de la población escolar en Gran Bretaña actualmente; y en segundo lugar, los requerimientos del nuevo Programa Nacional que el gobierno central introducirá en todas las escuelas en los noventa. Estos dos factores requieren un replanteamiento radical de las disposiciones tomadas en el pasado para la educación de alumnos de grupos con historiales étnicos minoritarios.

Mientras que en el pasado las disposiciones educativas para los hijos de inmigrantes se consideraban marginales al desarrollo del programa escolar general, la naturaleza cambiante de la admisión de alumnos en las escuelas hace de la diversidad lingüística en la clase la «norma» más que la excepción. Un estudio reciente de las autoridades educativas en Inglaterra y Gales (Bourne, 1989) vio que muy pocas autoridades educativas locales (LEAs) decían no tener alumnos bilingües, mientras que casi el 8% de las LEAs decían que más del 25% de sus alumnos eran bilingües. («Bilingües» se usa en este artículo como un término taquigráfico para describir a alumnos que provienen de hogares o comunidades donde se habla una o más lenguas además del inglés. No implica un dominio equivalente de las habilidades del lenguaje, de hecho los alumnos bilingües individuales tienen distintos perfiles lingüísticos, desde la fluidez al alfabetismo en dos o más lenguas, a esos alumnos con muy poca ex-

perencia del inglés, así como esos que han mantenido sólo una pequeña comprensión receptiva de la lengua herencia de sus padres). Algunas de las lenguas más extensamente habladas en las escuelas del Reino Unido son el árabe, el bengalí, el chino, el gujeratí, el griego, el italiano, el panjabí, el español, el turco, el twi, el urdú, el vietnamita, el galés y el yoruba (DES/WO 1990).

Mientras que en 1970 sólo un 49% de las LEAs que respondieron tomaron disposiciones especiales en cuanto a personal extra para atender a las necesidades de los alumnos bilingües (Townsend, 1971), en 1987, el 82% de las LEAs que respondieron estaban tomando algunas medidas para atender a esas necesidades (Bourne, 1989). Esto indica un importante cuerpo de personal adicional. En este artículo intentaré señalar la naturaleza cambiante del papel de este personal en relación a la implantación del nuevo Programa Nacional en el Reino Unido.

El Programa Nacional se introdujo por ley como parte del Decreto de Reforma Educativa de 1988. Se aplica en todas las escuelas financiadas por el estado. Su propósito establecido es proporcionar «un programa amplio y equilibrado» para cada alumno. Todos los Decretos del Programa Nacional, incluidos los programas de estudio y los objetivos en cuanto a la valoración, se aplican a todos los alumnos, incluidos los que hemos llamado bilingües. No hay programas de estudio separados ni estrategias educativas distintas para los alumnos bilingües aparte de en Gales, donde hay disposiciones especiales para los alumnos cuyos padres eligen mandarlos a escuelas de enseñanza media galesas. Sin embargo, incluso en Gales, estas disposiciones están abiertas a cualquier alumno sin tener en cuenta su historial lingüístico paterno. En Inglaterra, el gobierno ha declarado que el inglés debería ser el principal medio de instrucción para todos los alumnos sin tener en cuenta sus historiales lingüísticos. Esto significa que mientras muchas de las lenguas habladas en comunidades étnicas minoritarias se pueden ofrecer como opciones de lengua moderna en el programa de la escuela secundaria (de 11 a 16 años), la escolarización bilingüe no se promociona oficialmente.

Mientras existe preocupación en cuanto a la disposición de las otras lenguas de los alumnos en nuestras escuelas, los pedagogos del Reino Unido, que han llegado a reconocer que los historiales lingüísticos heterogéneos en la clase son una rutina, el contexto «normal» de hoy, aceptan de buen grado la inclusión de alumnos que aprenden inglés como segunda lengua en programas de estudio «corrientes». Está claro que en el Reino Unido ya no estamos preocupados por la creación de disposiciones «de emergencia» a corto plazo para el apoyo de programas para alumnos bilingües, antes de que sean «asimilados» por un programa etnocéntrico. En vez de centrarse en una enseñanza temporal fuera de la clase para alumnos recién llegados al país y necesitados de un apoyo para el programa, la meta debe ser ayudar a los profesores a adquirir métodos de enseñanza y estrategias organizativas de la clase que permitirán un acceso al programa de *todos* los alumnos, desde una variedad de historiales lingüísticos y con diferentes experiencias de utilización del inglés.

La variedad de historiales lingüísticos entre los alumnos europeos no es, por supuesto, un tema nuevo. Las escuelas del Reino Unido siempre han sido multilingües (ver Bourne, 1989). En el Gales de la Edad Media se usaban cinco lenguas, por ejemplo: el latín, el inglés, el galés, el francés y el bretón, y probablemente dialectos de

éstas. Sin embargo, el multilingüismo es una cuestión recientemente reconocida en los sistemas educativos públicos creados en el siglo XIX. Según Bakhtin (Holquist, 1981) podemos ver el uso de la lengua en la sociedad como esencialmente heterogéneo, a medida que empezamos a escapar de las falsas concepciones de homogeneidad lingüística creadas por los estados europeos en los últimos siglos. Podemos ver el papel de la construcción de lenguas estándar en cuanto a sus vínculos con el poder y la dominación. Pero si siempre ha habido diversidad, tanto dentro como entre lenguas en contacto, en el pasado esto se ignoraba, y la lengua del programa simplemente se imponía a los alumnos.

Al mismo tiempo que han llegado a reconocer la diversidad, los pedagogos del Reino Unido también han llegado a no verla como un problema, sino como un recurso potencialmente rico (DES/WO 1989, 1990), distinguiendo los propósitos educativos para hacer a todos los alumnos más conscientes del uso de la lengua, y más críticos ante los prejuicios lingüísticos.

Llegados a este punto, está claro que el «problema» en la educación no es el bilingüismo o el multilingüismo de los alumnos matriculados, sino la necesidad de encontrar pedagogías que reconozcan la diversidad en los alumnos y construyan a partir de aquí con propósitos educativos. El problema crucial es cómo efectuar los cambios necesarios en la estructura y organización escolar para animar a los profesores a desarrollar dichas pedagogías.

El Proyecto de asociación de profesores (Fundación nacional para la investigación educativa 1988-1991) fue patrocinado por el Departamento de Educación y Ciencia del Reino Unido para examinar los modos en que el personal extra, proporcionado para reforzar el aprendizaje de alumnos bilingües en las escuelas, podía ser aprovechado más eficazmente. Muchos de estos profesores dependen de fondos especiales del gobierno central que tiene como uno de sus más recientes objetivos el efectuar cambios en el modo en que operan las instituciones «corrientes», para que respondan mejor a las necesidades de los grupos de minorías étnicas. El Proyecto de asociación de profesores se constituyó para desarrollar materiales para la educación de profesores en activo, que les ayudaran a identificar y llevar a cabo los cambios necesarios en sus circunstancias específicas y en relación a su alumnado específico.

De este modo, rechazaba un enfoque prescriptivo «de arriba a abajo», y adoptaba un enfoque que ponía énfasis en el compromiso del profesor en los programas y en el cambio escolar a través de actividades de investigación activa. No se prescribió ningún método o forma de trabajo, sino un programa para que los profesores de apoyo lingüístico y los especialistas en clases o asignaturas, trabajaran juntos para efectuar cambios en las estrategias pedagógicas para responder a las necesidades de todos los alumnos en clases con competencias heterogéneas.

El Proyecto produjo tres programas de reciclaje en vídeo y un paquete de materiales de reciclaje de apoyo, para ser utilizados en programas de reciclaje basados en la escuela que implicaban a todo el personal (Bourne y McPake, 1991). Siguiendo el «Ciclo asociativo», se animó al personal a trabajar junto en la *revisión* de la práctica habitual, a *marcar objetivos* para mejoras a corto y a largo plazo, a *experimentar* juntos nuevos métodos de trabajo, a *evaluar* el progreso juntos, y, finalmente,

a *divulgar* lo que habían aprendido entre otros profesores y escuelas, a difundir el buen hacer.

Este uso de personal extra se vio como particularmente útil en áreas donde había *pocos* profesores adicionales para el trabajo de refuerzo de la lengua. Intentar desplegar uno o dos profesores entre varias escuelas es un modo muy poco eficaz de ayudar a los alumnos a aprender inglés como segunda lengua para poder acceder al programa o para aprender inglés. Se puede conseguir muy poco en sesiones cortas de clase. Pero la concentración de estos profesores en unas pocas clases, y su trabajo intenso al lado de los otros profesores para encontrar maneras de desarrollar y mejorar la clase juntos, significó que se pudieran conseguir cambios permanentes que reforzaron el aprendizaje de todos los alumnos, y proporcionaron un apoyo para los alumnos bilingües, que aprendían inglés incluso cuando el profesor de refuerzo de la lengua ya no estaba presente. La confianza y las habilidades de los otros profesores aumentaron, hasta el punto que algunos empezaron a trabajar junto a sus propios colegas siguiendo el Ciclo asociativo para difundir lo que habían aprendido.

Las estrategias principales que se hallaron para apoyar en las otras asignaturas a los alumnos que aprendían inglés como segunda lengua, pueden identificarse como: reconocer y apoyar el papel de la conversación con los compañeros en el aprendizaje; el uso de actividades flexibles en pequeños grupos; la inclusión de conceptos a aprender dentro de experiencias concretas y de primera mano antes de extenderlos a contextos menos familiares y más abstractos; proporcionar una gama de modelos para la escritura en una variedad de niveles; y animar a los alumnos a explotar su gama completa de habilidades lingüísticas (incluyendo lenguas distintas del inglés) en su aprendizaje.

Cada escuela que trabajaba con el proyecto, cuyo trabajo está ilustrado en los vídeos y materiales de la Enseñanza asociada, tuvo que encontrar sus propios métodos de manejo de su situación y su alumnado específico, tanto en cuanto a las habilidades y conocimientos del personal disponible y el contexto escolar, como en cuanto a los historiales lingüísticos y la naturaleza específica de su alumnado. Lo que cada una tenía en común dentro del proyecto era el compromiso de los profesores a trabajar juntos para conseguir cambiar los estilos de enseñanza, para ensayar nuevas maneras de organizar la clase, y para intentar convertir las habilidades lingüísticas de todos los alumnos en una base para su aprendizaje.

Éstas parecen ser las estrategias que necesitamos promover en el desarrollo de sistemas educativos para una Europa intercultural y móvil. Pero si los profesores tienen que trabajar juntos para efectuar cambios, las directivas de las escuelas deben comprometerse totalmente a apoyar los desarrollos, y para los cuerpos financiadores debe estar clara la naturaleza del cambio educativo como una actividad basada en la escuela más que como una práctica de investigación remota. A pequeña escala, el Proyecto de asociación educativa ha intentado poner en claro esta posición.

Los efectos del Proyecto aún han de ser evaluados. Los materiales no se distribuirán hasta la primavera de 1991. El éxito dependerá de la divulgación adecuada de los materiales en las escuelas, de la continuación de la financiación de profesores adicionales para trabajar junto a los profesores en clase, en vez de en centros o clases especiales para «inmigrantes»; de una financiación adecuada dirigida a las escue-

las, para permitir al personal el ser liberado con el objeto de poder emprender sesiones paralelas basadas en la escuela para analizar, planificar y evaluar el desarrollo de su ejercicio.

Bibliografía

- BOURNE, J. (1989) *Moving into the Mainstream: Local education authority provision for bilingual pupils*. Windsor: NFER-Nelson.
- BOURNE, J. y McPAKE, J. (1991) «*Partnership Teaching: Co-operative Teaching strategies for language support in multi-lingual schools*» (colección de vídeos). London. HMSO.
- DES/WELSH OFFICE (1989) «*English for ages 5-16*». London: DES.
- DES/WELSH OFFICE (1990) «*Modern Foreign Languages for ages 11-16*». London: DES.
- TOWNSEND, H. (1971) «*Immigrant Pupils in England; The LEA Response*». Windsor: NFER-Nelson.
- HOLQUIST, M. (1981) «*The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*». Austin: University of Texas Press.

Inmigrantes de sur de Europa en las escuelas de Baden-Württemberg: un reto para el sistema educativo

Reinhard O.U. Strauch

Pedagogische Hochschule Ludwigsburg

Limitaré mis observaciones a un grupo de inmigrantes del sur de Europa, los italianos, y a una región en Alemania, Baden-Württemberg. La restricción regional es necesaria porque es imposible generalizar sobre la situación en Alemania: las políticas educativas varían considerablemente de una zona a otra, y en algunos casos son casi diametralmente opuestas. Quiero concentrarme en inmigrantes italianos de segunda generación por varias razones. Primero, ellos constituyen el grupo que he estudiado con más detalle.¹ En segundo lugar y más importante, los hijos de los inmigrantes italianos tienen una posición privilegiada entre los niños de otros grupos inmigrantes, y como tales, pueden tomarse como un caso de comprobación de la eficacia o no eficacia del sistema educativo al tratar con los problemas específicos de los niños de los inmigrantes.

LENGUA E IDENTIDAD CULTURAL: UN BREVE RESUMEN

La mayoría de los niños italianos que han pasado la mayoría o toda su vida en Alemania tienen que vivir con cuatro lenguas o variedades lingüísticas, en una situación que se ha calificado a menudo como «doble diglósica» o mejor aún, pluriglósica. Por una parte, usan el dialecto local alemán con sus compañeros y tienen

que dominar la variedad regional del alemán estándar en la escuela; por otra, han crecido con un conocimiento (parcial) del dialecto italiano (del sur) que hablan sus padres y parientes, y tienen que aprender el italiano estándar en la escuela si sus padres deciden mandarlos a las llamadas «clases suplementarias de lengua y cultura italianas» que ofrecen las autoridades italianas.²

En cuanto a la identidad cultural, la gran mayoría de estos niños se consideran italianos sin ningún reparo, independientemente del hecho de que muchos de ellos tienen un autoestereotipo italiano que es idéntico al tradicional heteroestereotipo alemán de los italianos. Al mismo tiempo, sus lazos con Alemania no son nacionales, sino regionales y locales. Ellos se sienten en casa literal y metafóricamente, en el pueblo o ciudad donde viven, mucho más que en las regiones italianas de donde proceden sus padres. Un buen ejemplo sería declaraciones como «Soy italiano e vengo da Stoccarda» o sus alianzas en los deportes: durante un partido de fútbol entre Stuttgart y Munich serán fervientes hinchas del equipo local (Stuttgart), pero en un partido de la copa del mundo entre Italia y Alemania por supuesto apoyarán a Italia contra Alemania.

Los niños italianos normalmente no perciben esta identidad a dos niveles como contradictoria o problemática. «Ser italiano» y «ser alemán» para ellos no son opuestos irreconciliables, sino estados mentales en un ciclo gradual.

LA SITUACIÓN EN LA ESCUELA

Éste ha sido el perfil más breve posible a partir del cual podríamos llegar a la conclusión de que la situación en Baden-Württemberg es muy positiva. De hecho hay desarrollos positivos: los italianos se enfrentan a muy pocos prejuicios sociales y probablemente representan el grupo de inmigrantes con el cociente de aceptación más alto. Apuntamos, sin embargo, que incluso nuestro «privilegiado» grupo de italianos se encuentra con muchas dificultades. Algunas de ellas se relacionan directamente con las estructuras sociales y las actitudes sociales que los mismos inmigrantes han importado de Italia, como la tradicional desconfianza hacia los establecimientos educativos, corriente en Italia de sur. Pero también existen otras dificultades porque el sistema educativo regional de Baden-Württemberg no ha podido reaccionar adecuadamente, por el momento, ante algunas de las necesidades y problemas de los hijos de inmigrantes.

1. La lengua del país de acogida: el alemán

En Baden-Württemberg tenemos un sistema selectivo de tres niveles de escolarización secundaria. Es evidente que la mayoría de los hijos de inmigrantes se quedan en el grado inferior (Hauptschule), pocos terminan la escuela en el nivel intermedio (Realschule) y un porcentaje mínimo llega al nivel más alto (Gymnasium). Al mismo tiempo, un alto porcentaje deja la escuela sin diplomas oficiales finales, y muchos tienen que asistir a las llamadas «escuelas especiales» para los educativamente disminuidos. Entre los muchos parámetros responsables de la concentración

de niños inmigrantes en el nivel más bajo del sistema educativo, la lengua me parece a mí el más importante. Es triste la práctica de mandar a muchos niños a las llamadas «escuelas especiales» simplemente basándose en deficiencias lingüísticas en alemán, a las que no pueden hacer frente el sistema educativo normal y los profesores. Y como la vuelta a la escuela normal sucede sólo en poquísimos casos, estos niños empiezan su vida laboral con una fuerte deficiencia social. Sería injusto decir que la escuela alemana no ofrece ayuda a los inmigrantes, pero los esfuerzos se concentran en ayudar a los recién llegados que ingresan en la escuela en algún nivel de su carrera escolar. Pero, incluso los niños de segunda generación no se benefician lingüísticamente del contexto extraescolar de la misma manera que sus compañeros alemanes, como consecuencia de la situación social en la que viven. Para ellos, la escuela es probablemente el mayor recurso para la adquisición del alemán estandar, que es tan fundamental para sus carreras. Aunque la escuela no puede de ninguna manera resolver todos los problemas sociales implicados, generalmente falla en dos sentidos:

- Después de las reformas posteriores a 1968, el programa escolar para la enseñanza de la lengua materna ha abandonado gran parte de la enseñanza formal de la estructura de la lengua y se ha concentrado en el uso comunicativo y creativo del lenguaje. En principio estoy a favor de este enfoque, pero la enseñanza sistemática de la base formal y estilística de esta capacidad comunicativa, se ha hecho demasiado esporádica. En consecuencia, la adquisición de estructuras básicas de la lengua perjudica a los niños inmigrantes en particular. Como que el uso correcto de la lengua estándar influye sin embargo notablemente en los juicios de los profesores, se forma un círculo vicioso: a los niños se les penaliza —involuntariamente— por no saber algo que no les ha enseñado adecuadamente.
- El otro aspecto —relacionado— se refiere a la formación profesional de los profesores. Los profesores de alemán para escuelas primarias y secundarias siguen un curso que se concentra casi totalmente en las necesidades de los alumnos alemanes. Pero si consideramos, sin embargo, que en nuestra zona muchas clases se componen de un 50% o más de estudiantes cuya lengua materna es distinta del alemán, debemos dudar de la conveniencia de esta formación. Los estudiantes de magisterio, efectivamente, tienen a su disposición muchos cursos que tratan de los problemas de los inmigrantes, pero no reciben una formación obligatoria en aspectos del alemán como segunda lengua. A mi entender, ésta debería ser una necesidad absoluta para una mejora de la situación de los inmigrantes de segunda generación.

2. La lengua del país de origen

Los niños inmigrantes deberían tener la posibilidad de adquirir un conocimiento suficiente de la lengua de sus países de origen. Los inmigrantes de países de la CEE en realidad tienen el derecho de reclamar una enseñanza apropiada (la Directiva 486 de la CEE estipula el derecho de todos los ciudadanos de la CEE a recibir enseñanza escolar en la lengua de sus países de origen). Es discutible si Baden-Württemberg

de hecho cumple este requisito; pero desde luego no cumple el espíritu de la directiva.

Las distintas autoridades nacionales y sus profesores ofrecen las llamadas «clases suplementarias de lengua y cultura italiana/española/turca, etc.» de manera voluntaria y fuera del programa y del horario escolar normal. Las autoridades regionales alemanas sólo ponen las aulas a su disposición y pagan una comparativamente pequeña cantidad de los costes. Permítanme mencionar dos aspectos:

- a pesar de sus condiciones más que insatisfactorias, los resultados de estos cursos no deberían ser subvalorados. El nivel de logros en general es mejor que en el caso de la primera lengua extranjera para alumnos alemanes.
- la lengua y la cultura de los inmigrantes no sólo es algo que tienen derecho a retener, sino que constituye un enriquecimiento de la sociedad que los acoge, del cual todos nos podemos beneficiar. Esto significa que es muy estrecho de miras en cuanto a la política educativa, evitar el acceso de la lengua y la cultura de los grupos inmigrantes al programa normal de la escuela. Tal como han mostrado los experimentos en otros países y en otras partes de Alemania, las políticas de integración debieran dirigirse hacia estas cuestiones y no hacia una «germanización» de los niños inmigrantes.

CONCLUSIÓN

Me gustaría reivindicar sólo dos modificaciones importantes en la situación de las escuelas alemanas de Baden-Württemberg, que podrían ayudar a abandonar ciertas tendencias anacrónicas y a poner a una región del corazón de Europa a nivel con los desarrollos necesarios para la Europa de después de 1992:

1. Las escuelas deben proporcionar una ayuda más sistemática para los inmigrantes de segunda generación en el área de la enseñanza del alemán, porque constituye el mayor impedimento para la mejora de su situación social y vocacional. Esto sólo puede conseguirse eficazmente si los profesores están adecuadamente preparados para una situación escolar en la que una gran proporción de alumnos no tienen el alemán como lengua materna.
2. La enseñanza de lenguas a los distintos grupos inmigrantes debe ser aceptada a la larga como una tarea integral de la escuela alemana, y por lo tanto debe ser integrada en el programa normal. Al mismo tiempo, la enseñanza debería ser accesible a TODOS los alumnos, que conseguirían así una aceptación e integración más natural que con otras medidas, y ayudaría a evitar la segregación. También tendría el deseable efecto secundario de romper con la dominancia casi total del inglés en las escuelas secundarias y de proporcionar a la sociedad anfitriona gente que abandona la escuela con una competencia considerable en lenguas distintas del inglés.

Notas

1. Cf. p. ej. Hartmut Melenk & Reinhard Strauch, «*L'appartenenza culturale degli alunni di origine italiana nel Baden-Württemberg*», en: J. Ch. Vegliante, ed. *Gli italiani all'estero 2 - Passage des Italiens*. París: Sorbonne Nouvelle, 1988. Cf. también Reinhard Strauch & Umberto Rinaldi, «*Mehrsprachigkeit und Kulturaustausch in Europa*», in: Melenk, Strauch et al., 11. Fremdsprachendidaktikerkongress. Tübingen: Narr, 1987.

2. La limitación del espacio destinado a su publicación me ha obligado a recortar la comunicación original. Para más información cf. los artículos mencionados en la nota 1.

Emigrantes y educación en la Holanda de los 90

Fermín Sierra Martínez

Universidad de Amsterdam

INTRODUCCIÓN

Ya en algún trabajo anterior nuestro, presentado en este mismo entorno, señalábamos las características de la enseñanza en Holanda a los hijos de los trabajadores españoles.

En esta ocasión, con algunos años más de experiencia, volvemos a tomar la pluma y tras ver cómo el pasado ha conformado determinadas estructuras que se han repetido —y aún se vienen repitiendo— con otras nacionalidades, señalaremos algunas ideas expuestas en el presente por varios de los sectores que de forma directa tienen que ver con la enseñanza y educación de los hijos de los emigrantes. Quizás habría de decirse, con los trabajadores extranjeros residentes (en la mayoría de los casos fijos) en Holanda. O como se les denomina hoy, trabajadores pertenecientes a las minorías culturales o «alóctonos».

VISIÓN PANORÁMICA

Haremos unos cortes en el tiempo, para una mejor comprensión de las fases en que se ha venido dando la llegada de trabajadores a los Países Bajos, a sabiendas que

ningún proceso se da en fechas exactas y que las que usamos son simple referencia aproximativa.

Hecha esta advertencia, digamos que entre los años 60 y 75/80 tiene lugar la llegada masiva de trabajadores de diferentes países (Italia, España, Turquía, Marruecos, como más principales).¹

Tomando como referencia España, en este período podemos señalar como hito la reagrupación familiar que da como resultado, entre otros, la creación de posibilidades de educación en la propia lengua y cultura al lado de la escolarización holandesa, a veces dentro del horario oficial, otras fuera de él. La enseñanza en español comienza siendo dada por algunos maestros que habían llegado o como simples trabajadores, o por matrimonio con algún holandés. A partir de 1990 comienzan a ser enviados por y desde España. Los objetivos fundamentales de aquella enseñanza, tanto a nivel de Básica como de Secundaria, eran el posible retorno. Turcos y marroquíes harán el mismo proceso si bien el objetivo del retorno no queda tan claro en ninguna de las dos nacionalidades y en realidad es, y seguirá siendo, el mantenimiento de la propia identidad lo que motive su existencia.

En este proceso inmigratorio van aumentando el número de turcos y marroquíes, mientras que los españoles a partir de 1973/75 comienzan un retorno que será masivo a finales de los 70 principio de los 80, debido a, como ya hemos señalado muchas veces, por un lado el cierre de las fronteras con la crisis del petróleo y por otro, por los cambios políticos habidos en España a partir de esa época. Y así de ser una colonia de unos 35.000 miembros se reducirá a unos 16.000 en el momento actual. Los turcos, entre tanto, se habrán convertido en unos 200.000 y los marroquíes en unos 150.000.

En cuanto a la enseñanza, el año 1982 será, para los españoles un año que verá cambiar los objetivos claramente. La colonia empieza a estabilizarse, la 2.ª generación, y sobre todo la 3.ª, comienzan un proceso de pérdida del castellano, con lo que el objetivo de las autoridades españolas se convertirá en ofrecer una enseñanza para el aprendizaje del castellano, es decir, el español como L2. Habrá una reestructuración de programas y administrativa.

Mientras tanto se da la reagrupación familiar de las otras dos comunidades y se les plantean los mismos problemas que a los españoles 15 años antes. Se les añade además el problema religioso y a los marroquíes el de las diferentes lenguas maternas. Debido a que el índice de analfabetismo entre los adultos es muy grande, el árabe clásico como lengua común es menos dominado y no resuelve los problemas de la disparidad de lenguas que se da en esa comunidad.

Plano general en 1990

La enseñanza en/de² la propia lengua y cultura hasta los 12 años, así como el pago de los profesores, está atendida por las autoridades holandesas.

En los niveles de Secundaria, una parte está atendida por las autoridades del país de origen en horas complementarias, es decir, fuera de horario, o bien se dan en régimen oficial. El español (1984) y el turco y árabe (1990/91) son asignaturas optativas integrantes del examen holandés de reválida.

Hay que señalar también la aparición de las escuelas islámicas al amparo de la legislación holandesa en cuanto a las escuelas confesionales. Esta legislación permite la puesta en marcha de un centro educativo normal con ideario, con una directiva formada por miembros diversos (padres, personas prominentes, etc.) con profesores holandeses y de las otras nacionalidades. Caen, por supuesto bajo la absoluta supervisión y subvención de las autoridades holandesas.

Otro fenómeno, al que nos referimos de pasada, es el de las escuelas del Corán, regentadas por los imanes, fuera de horario y con una pedagogía y metodología totalmente basada en la enseñanza del libro sagrado islámico.

En la visión general que estamos dando con respecto al inicio de la década de los 90, creemos que no debe faltar una breve lista de la legislación holandesa aparecida hasta el día de la fecha.

- 1974: Se empieza a oír y ver en textos oficiales el término OETC (*Onderwijs in eigen taal en cultuur* / Enseñanza en la propia lengua y cultura).³
- 1978: Primera «Nota directiva» ministerial, a este respecto.
- 1982: Nueva «Nota directiva» ministerial con más precisiones. Sin embargo, no son más que tanteos.
- 1985: Nueva Ley de Enseñanza Básica. Por primera vez aparecen 3 artículos, uno para OETC, otro regulador de los términos «*streektaal*» / «*eigen taal*» (lengua local / propia lengua, respectivamente) y un tercero importante en el que se habla de la enseñanza intercultural, al reconocerse la existencia de una sociedad multiétnica.
- 1987: Ley de Educación Especial. También hay regulación para OETC.
- 1988: Ley de Enseñanza Secundaria, con especial atención a la enseñanza intercultural y regulación específica para las lenguas modernas.⁴
- 1990: «Nota directiva» ministerial sobre OET. Nótese la desaparición de la C de cultura. A grandes rasgos, esta nota pretende una descentralización de la toma de decisiones en favor de los ayuntamientos; dar un contenido de tipo lingüístico a OET y usar el conocimiento de la lengua de origen como lengua de instrucción para proseguir con el holandés; el elemento cultural formaría parte del total del programa, dentro de lo que se denomina en lenguaje ministerial «*geestelijk stromingen*» (corrientes espirituales) y «*maatschappelijk verhoudingen*» (relaciones sociales). La nota está pensada para turcos y marroquíes.

Como datos generales terminaremos añadiendo que hay unos 110 centros en los que se da enseñanza en/de las lenguas de los emigrantes. En 50 de ellos el árabe y el turco será, a partir de este curso, materia de examen final. Por otro lado, y de 1984 a 1988, se ha estado preparando a unos 20 profesores para dar clase en árabe (Centro NUT, Amsterdam) y 20 para turco (Centro NUT, Rotterdam).

RESULTADO DE LAS ENTREVISTAS

Tal como se anunció, las entrevistas con el planteamiento general que hemos hecho para este trabajo, fue hecha a:

- (a) Consejero de Educación de la Embajada de España.
- (b) Consejera de Educación de la Embajada de Turquía.
- (c) Inspector General de Enseñanza Básica de la región de Den-Bosch.
- (d) Inspector General del Ministerio de Educación y Ciencia holandés encargado de las secciones OETC, ICO (enseñanza intercultural) y OVB (política prioritaria en la enseñanza).⁵

En cuanto a los profesores extranjeros, entrevistamos al colectivo de la ciudad de Den-Bosch y alrededores, al de la región del IJmond y a los maestros del centro holandés Sint Joseph-school de Heemskerk, formado por españoles, holandeses y turcos.

Las respuestas de las autoridades de forma resumida han venido a ser:

Las españolas confirman el fuerte descenso de su colonia y la desaparición, debido a sus características de las necesidades educativas para la 1.ª generación. Desde 1988, dado el cambio de la reglamentación para el reconocimiento de los diplomas académicos deja de tener sentido la oferta del sistema educativo español. Hay ya una clara 3.ª generación y muchos más matrimonios mixtos.

Opinan por tanto que no tienen necesidades escolares con respecto al español y con el sistema holandés las tienen cubiertas. Así pues, sólo habrá de darse actividades de mantenimiento del idioma. De forma personal el Consejero de Educación opina que quizás sí que habría de hacerse «presión» ante los países de la CE donde haya españoles para la cualificación de estos individuos bilingües «holandeses», en nuestro caso, y aprovecharlos como personas de contacto. Para ello habría dos vías:

- (a) Apoyo lingüístico: acceso a la enseñanza del español, como los holandeses en una estructura extranjera que permita que ese idioma sea una asignatura normal de la Enseñanza Media. Con ello se cubrirían las primeras necesidades y luego, para mejorar o completar, bien a través de las ofertas normales que suele haber (cursillos, academias, propias iniciativas) o bien a través del Instituto Cervantes.
- (b) Mantenimiento de la atención cultural en España mismo, con programas específicos.

Refiriéndose al nivel holandés, añadió que el programa de OETC tiene cada vez menos en cuenta a los súbditos europeos. El acento lo marcan los turcos, marroquíes y moluqueños.

Cree, por último, que se podría pasar mejor a la apertura de secciones⁶ dentro del centro nacional, pues se puede pensar que el sistema educativo/control educativo es un tema de soberanía, pero puede haber financiación común. Incluso se podría pensar en que los programas de lengua y cultura propia (OETC) los asumiera la CE.

Las autoridades turcas, por su parte, señalan la existencia de contactos regulares con las autoridades holandesas.

Estadísticamente hablando la situación de la colonia turca en Holanda es la siguiente: Está formada por unos 200.000 individuos. Unos 55.000 están en edad escolar (de 4 a 18 años). Unos 37.000 en Básica, 4.500 en Secundaria, 1.500 en Superior y unos 2.000 en E. Especial. Señalan la existencia de las escuelas islámicas y del Corán. Hay unos 550 profesores turcos pagados por los holandeses.⁷ Además del mencionado centro NUTS, se prevé una Academia Pedagógica para capacitación de profesores de Básica. Ahora han de hacer un curso preparatorio en Utrecht.

La colonia aumenta en número de individuos, entre otras cosas, por el hecho de que en muchos casos, los jóvenes de ambos sexos se casan en Turquía y se traen al cónyuge.

Toda la enseñanza de OETC lleva como señal la importancia de la conservación de la propia identidad. Por supuesto que se dé la integración, pero sin perder lo que uno es. Otro problema es el del gran abandono después de la E. Básica y sobre todo por parte de las chicas. Por cada holandés que abandona los estudios hay 3 jóvenes turcos que lo hacen. Hay falta de atención para los problemas del grupo entero. Se necesita una mayor información hacia las familias. En cuanto a los adultos hay varios programas de alfabetización organizados por ellos mismos. El material se lo proporciona la embajada. Tienen la posibilidad de hacer un examen de Primaria 2 veces al año. En los centros holandeses de adultos hay unas 1.000 horas dedicadas a esta actividad.

Su mensaje al futuro es el de dar oportunidad a las nuevas generaciones. Si esto ocurre en la misma medida que a los holandeses habrá menos abandono, habrá menos jóvenes en centros de FP.I y se les verá en los otros niveles educativos.

Dicen estar preocupados por la imagen errónea y los muchos prejuicios que se dan sobre todo lo turco en Europa. Ello se explica por confundir emigración turca con toda Turquía, a lo que hay que añadir el rechazo que existe contra el fundamentalismo islámico.

Las autoridades holandesas empezaron distinguiendo los tres aspectos o programas que les ocupa en la actualidad: OETC, ICO y OVB.⁸ Con respecto al primero indican las fases por las que se han pasado, es decir, de estar pensada para el regreso, a la del mantenimiento de la propia identidad y de ayuda cuando el idioma materno predomina en el niño, para llegar a la fase actual de quitar la C de cultura, quedando la parte idiomática solamente y sirviendo de ayuda para la enseñanza holandesa; los maestros extranjeros como asistentes de los holandeses. La cultura, como ya hemos indicado anteriormente, formaría parte del curriculum, programa ICO. Aunque la ley ordena que la interculturalidad forme parte del curriculum escolar queda muy al arbitrio de cada centro dar contenido a este mandato.

Desde el Ministerio se ve que dentro del marco de cambio, denominado como «sociale vernieuwing» (renovación social), hay que trabajar a partir de la inspección, a fin de que ésta ayude a los directores a aplicar las nuevas tendencias. Para ello se han programado diez reuniones de trabajo. Como ejemplo de la diversidad de pareceres que existe, da el hecho que ante la terminología: Interculturalismo, multi-

culturalismo, pluriculturalismo, etc., todavía no hay consenso. De todas formas se es consciente de los problemas que se plantean y aprovechando los 16 años de experiencia que según ellos, se posee, señala el trabajo de investigación que se viene haciendo entre los jóvenes moluqueños. Entre ellos no se da el problema de la lengua, pues dominan el holandés perfectamente. Entonces hay que ver qué otros factores están representando un papel en su no integración a la sociedad holandesa y cómo incidir en ellos.

Para los años 90 se opina que lo que se le plantea a la sociedad holandesa es, primeramente, un problema de conocimiento de sí misma y de sus actitudes ante los extranjeros que forman parte de esa sociedad. Si se llegase a saber bien «quién soy yo» y «quién es quién tengo al lado», se podrá mejorar todo el sistema.

Las respuestas de los profesores, de forma resumida también, fueron:

Como trabajadores sienten una inseguridad absoluta en general. No terminan de comprender la «Nota Directiva» ministerial del 4-10-90. Ante ella se preguntan cómo se va a llevar a cabo eso de sólo la lengua sin la cultura. Los más reticentes ante este aspecto son, sobre todo, los profesores turcos y marroquíes. Se está en contra de que el elemento cultural desaparezca. La realidad es que las manifestaciones interculturales se reducen a elementos puramente folklóricos. Comentan que «parece ser» que la «cultura» se convertirá en una asignatura dentro del curriculum. Les queda clara la tendencia a que el profesor extranjero se convierta en ayudante del profesor holandés para que el niño se integre en el sistema del país receptor.

Por supuesto hay una pérdida de la idea de la enseñanza de la propia lengua y cultura para el retorno. Los españoles ya no regresan y los turcos y marroquíes no pueden por las circunstancias económicas —y diríamos políticas también, en el caso de los marroquíes— que se dan en su país.

Los profesores españoles constatan, sin embargo, que la 2.ª generación quiere que sus hijos aprendan el español, con lo que el número de alumnos que asisten a sus clases se mantiene y aumenta en algunos casos. De los otros dos grupos ya hemos indicado que se hayan en una fase aún de consolidación, de recepción de nuevos alumnos y por tanto en una fase anterior a la de los primeros. Éstos, los españoles, confirman la desaparición paulatina de la atención gubernamental hacia ellos. En la misma circunstancia se halla la OETC para italianos y portugueses.

Los profesores turcos son más bien pesimistas pues no creen ver que se trate el problema por parte de las autoridades con la seriedad que se merece. Señalan como puntos de insatisfacción:

- la falta de un material adecuado,
- una toma de postura de los diversos estamentos educativos con respecto a la importancia de la lengua propia,
- una valoración positiva de su labor por parte de los padres,
- una mejor posición jurídica laboral.

Dicen tener dificultades de poder llevar sus ideas hasta las autoridades. Piensan que hay una táctica del «divide y vencerás» que dificulta las posibilidades de creación de verdaderos canales consultivos. Además muchas de las medidas que se preconizan como mejoras educativas son simples medidas de recorte presupuestario.

Con respecto a su propia gente señalan los problemas de asimilación que se dan fundamentalmente en la 1.^a generación, con las secuelas, por ejemplo, de los conflictos en la educación de las hijas, de no comprender bien el sistema educativo holandés y enviar en muchos casos, a sus hijos de vuelta a Turquía para su educación, por falta de confianza en el porvenir educativo y en la forma holandesa de educar. Carecen, en una palabra, del contacto con la sociedad holandesa y la comprensión de la misma. El papel de la propia identidad es de vital importancia para todas las nacionalidades y para ellos en especial.

Las escuelas islámicas las ven como un intento de poner un sello propio a la educación de los hijos de los trabajadores turcos y evitar además que dejen la escuela prematuramente y facilitarles la asistencia al Bachillerato Superior (VWO) y por tanto a la Enseñanza Universitaria.

Los profesores marroquí a su vez están prácticamente en contra de las escuelas islámicas, primero porque no atienden a la diversidad de étnias que se da entre ellos y además las ven como algo que aísla al niño de la sociedad en la que vive. No ayudan para nada a la socialización tan necesaria para ellos. De los padres marroquíes señalan que quieren la OETC, pero más bien fuera de las clases, aunque no están aún seguros de qué es lo que prefieren.

Los profesores sienten una gran diversidad en la aplicación de las normas. Se quejan del hecho de que en Holanda cada zona —por no decir cada escuela— las aplica de forma diferente y se trabaja por tanto de forma diferente. Són reticentes con el proceso de cambio preconizado por el Ministerio, pues temen más bien que todo lleve a una auténtica pérdida de la identidad ante el empuje de la sociedad mayoritaria en la que viven.

Para los dos grupos, turco y marroquí, la religión se ve como algo problemático⁹ por sus repercusiones en la actitud de los padres para con los hijos.

CONCLUSIONES MUY BREVES Y GENERALIZADAS

Hay, en cuanto a las autoridades, una idea clara de cambio:

- Regular, controlar y administrar todo lo que toque a la ETC(C) en Enseñanza Básica y parte de Media, tendiendo a la integración de los alumnos de las minorías culturales y buscando alguna fórmula que permita mantener —a qué nivel, no nos queda claro— la lengua de los padres.
- Una cosa son los trabajadores europeos y sus familiares (españoles, italianos, yugoslavos, etc.) y otra los de origen turco, marroquí y moluqueño. Dejamos aparte a los de origen chino.
- Quizás haya buena voluntad, pero el pragmatismo económico actual y las perspectivas del futuro inmediato en cuanto a la presión migratoria señalada por diversos medios,¹⁰ no creemos que dejen a las autoridades holandesas poner en marcha otra cosa que la que, hasta ahora, ha sido denominada por nosotros «política del parche». Es decir, que como siempre, los hechos irán por delante de las previsiones y las políticas educativas se irán adaptando a «posteriori». Reconocemos que somos pesimistas al respecto.

- Ninguna política diseñada por las autoridades educativas tendrá ningún futuro, si no hay un reconocimiento de la propia realidad y de la que constituyen los grupos sociales que la forman. Esto que a simple vista parece una perogrullada, deja de serlo al ver como se tratan, o mejor dicho como se olvidan las realidades de las minorías culturales.

De los profesores, creemos que debemos indicar, que la conclusión está marcada por la palabra angustia:

- Angustia de no poder cumplir con las exigencias de los padres que no saben claramente hacia qué lado tirar. Por una parte su deseo de que el hijo se adapte y vaya bien en la escuela holandesa, por otra, que el hijo no pierda su lengua, su cultura y su conexión, por tanto, con su país, familia, etc. Pero sin darse cuenta de las condiciones en que todo esto se da.
- Angustia de su inseguro porvenir como persona y como profesional.
- Falta de una preparación a «priori», que ellos suplen con la experiencia diaria, la intuición y la buena voluntad personal.

Notas

1. Solamente nos referimos aquí a las nacionalidades con mayor representación y a la española por razones obvias. Tampoco nos vamos a referir a los miles de surinameños que llegaron en los años 80 debido al proceso de independencia de la colonia holandesa y que hay que considerarlos más bien holandeses, ni a los moluqueños, grupo también perteneciente a las antiguas colonias de Indonesia, ni tampoco a los chinos, por sus especiales características.

2. La duda que planteamos al indicar las dos posibilidades está dada por la situación demográfica y socio-cultural de las comunidades turcas y marroquíes. Sobre los españoles ya ha quedado claro que la enseñanza de su idioma en estos momentos está pensada claramente para una población que lo ha de aprender en realidad.

3. La traducción es literal. Un poco de estudio semántico nos llevaría a preguntarnos qué es lo que se quiere decir exactamente.

4. El alemán y francés es obligatorio ofrecerles como optativas, el español, turco y árabe sólo se puede estudiar en los centros donde figure en su programa.

5. Debemos expresar nuestro agradecimiento a D. José Luis Hernández Marcos, Consejero de Educación de la Embajada de España, a Dña. Peyman Ere, Consejera de Educación y a su primer secretario, D. Zeki Karabiyik, de la Embajada de Turquía; a D. Joam Wierenga, Inspector General de Básica de la región de s-Hertogenbosch, a D. Seyf Özgüzel, Inspector General para OETC, ICO y OVB, del Ministerio de Educación y Ciencia holandés. De parte de los profesores, nuestro agradecimiento especial a las profesoras M.ª Teresa Arrieta, M.ª Antonia Fernández y Tinneke Teeling por su ayuda a poder entrevistarnos con los colectivos señalados. Nuestro intento de hablar con el Consejero cultural encargado de Educación de la Embajada de Marruecos fue imposible de llevarlo a cabo por la actitud reservada de esta Embajada.

6. Aquí se refiere a secciones de español como ya han empezado a funcionar en Leiden, Haarlem, Amsterdam y Rotterdam a partir del curso 1989/90, con profesores y material pagado por España pero bajo la supervisión de las autoridades educativas holandesas.

7. La Consejería de Educación recalca que los holandeses no quieren aceptar personal nombrado por Turquía directamente.

8. Por las características de este último aspecto, no será tratado en este trabajo.

9. Los profesores marroquíes nos recuerdan el problema de las diferentes etnias existentes en Marruecos, con sus diferentes lenguas a lo que se añade la diversa ortodoxia islámica que agrava las diferencias.

10. Véase el trabajo del profesor Arango en este mismo Simposio.

Las minorías étnicas y sus lenguas en las escuelas primarias holandesas: problemas y retos

Ton Vallen, Sjef Stijnen

Tilburg University, Open University

INTRODUCCIÓN

En este momento alrededor de 1,2 millones de habitantes de los Países Bajos son de origen no holandés, es decir, el 7,8% de una población de más de 15 millones de habitantes a finales de 1990. En la educación primaria holandesa un 7% de los alumnos tienen un origen no holandés y más del 90% de éstos son miembros de grupos étnicos minoritarios. El porcentaje de niños que pertenecen a una minoría étnica en la población escolar total aumenta cada año, especialmente en el caso de los turcos, marroquíes, antillanos y surinameses de las ciudades de Amsterdam, Rotterdam, La Haya y Utrecht. El influjo anual de niños procedentes de etnias minoritarias en las escuelas primarias de estas ciudades representa actualmente un 40% y superará el 50% el año 2000 (Kroon y Vallen 1989).

Los niveles educativos adquiridos por estos niños en el sistema educativo holandés son esencialmente más bajos que los que consigue la población indígena. En general, los estudiantes procedentes de minorías étnicas están poco representados en la educación secundaria general y tienen una gran presencia en la formación profesional básica. Mientras que el 70% de los estudiantes holandeses nativos participan en el primer tipo de educación y el 30% en el último, las cifras para los estudiantes no holandeses son el 55% y el 45% respectivamente. Aunque estos porcentajes cam-

biaron ligeramente durante la última década, las cifras en el caso de los estudiantes pertenecientes a las minorías turca y marroquí son incluso peores: un 40% participa en la educación secundaria general y un 60% en la formación profesional básica.

Al igual que en otros países con una fuerte inmigración, en los Países Bajos se han llevado a cabo muchos estudios para detectar las razones de la falta de éxito educativo de las minorías étnicas, para así mejorar su situación. En estos momentos, los estudios enmarcados en una variedad de disciplinas científicas han identificado dos factores como los más importantes: el medio social y la historia migratoria.

A partir de varios estudios (p.ej. Van Langen & Jungbluth 1990), se puede deducir que la tradicionalmente conocida e importante influencia del ambiente social en los resultados de la educación, también juega un importante papel con respecto al éxito de la educación en el caso de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas. Sin embargo, los resultados de los estudios son a veces contradictorios. En un reciente proyecto de estudio, Tesser & Mulder (1990), por ejemplo, concluyen que incluso en el mismo medio socioeconómico, los alumnos de la escuela primaria que pertenecen a una minoría étnica se quedan muy por detrás de sus compañeros de origen holandés, tanto en la aritmética como en las asignaturas de lengua. Roelandt, Martens & Veerman (1990) estudiaron, tanto la influencia del medio social, como de la historia migratoria en el éxito educativo de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y llegan a la conclusión de que, aunque estos factores no determinan completamente el éxito educativo, su influencia es, no obstante, intensa. En lo que respecta a la historia migratoria, observan que son especialmente los estudiantes de minorías étnicas que interrumpen sus estudios en el país de origen y los continúan en el país que los acoge, los que tienen sólo una pequeña oportunidad de alcanzar un nivel educativo favorable por causa de su bajo dominio del holandés y su corto período de resistencia.

Por supuesto, es muy importante y científicamente interesante establecer el medio social y la historia migratoria como factores importantes a la hora de determinar los logros educativos de los niños pertenecientes a minorías étnicas, pero tal determinación puede al mismo tiempo ser inútil y a veces incluso peligrosa con respecto a las expectativas de los profesores acerca de las posibilidades de cambios e innovaciones educativas. Como demuestra la historia, ni los sistemas educativos ni los profesores en la práctica cotidiana pueden manipular estos factores en ningún grado. Por lo tanto, debería centrarse la atención en los factores correlativos al ambiente social y la historia migratoria, que pueden de hecho ser manipulados. Según nuestro punto de vista, los problemas lingüísticos son factores cruciales y evidentes a este respecto, no sólo porque el lenguaje es un poderoso medio para introducir a los niños de minorías étnicas en el sistema educativo del país de acogida, sino también por ser un factor crucial en el intento de mejorar sus resultados escolares. Desde el punto de vista de una transición adecuada y bien considerada desde la socialización primaria a la secundaria, así como de la posible interdependencia entre el dominio de la primera y la segunda lengua, es muy importante el establecimiento de una buena relación entre la primera y la segunda lengua en la educación, especialmente en la primaria.

LA LENGUA Y LAS MINORÍAS ÉTNICAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA HOLANDESA

Como ya hemos mencionado en 1., la educación primaria holandesa, con su tradición de inmersión en el holandés monolingüe, ha demostrado ser menos efectiva para los niños de minorías étnicas que para los estudiantes holandeses nativos. Es necesaria por lo tanto una búsqueda permanente para mejorar la situación de las minorías étnicas. Algunos científicos sociales y lingüistas proponen la educación bilingüe como una posible solución. En muchos casos sus ideas se basan en las experiencias positivas de ciertos programas educativos bilingües de los EEUU y en unos pocos experimentos bilingües de los Países Bajos. Aunque las situaciones educativas de Europa y los EEUU difieren en ciertos aspectos, los investigadores y educacionistas holandeses se remiten con frecuencia a Willig (1985), quien en un estudio ampliamente discutido, resume los resultados de 28 experimentos bilingües en los EEUU. En general llega a la conclusión de que la educación bilingüe tiene un efecto positivo en la comprensión oral de la L1, en la comprensión lectora de la L1 y la L2, en la escritura de la L1, en la aritmética de la L1 y la L2, y en la actitud y el concepto de uno mismo con respecto a la L1 y la L2. No hay efectos palpables en la producción oral de la L1 o la L2, en la comprensión oral de la L2 y en la producción escrita de la L2. Los resultados de los experimentos bilingües holandeses llevados a cabo en las ciudades de Leiden, Enschede y Arnhemson son menos claros de lo que Willig (1985) sugiere. Se llevaron a cabo con alumnos turcos y marroquíes en la escuela primaria y el enfoque bilingüe se aplicó principalmente en los primeros cursos de la educación primaria. Los resultados pueden resumirse como sigue. La enseñanza de la L1 no perjudica ni retrasa el aprendizaje de la L2, incluso aunque se dedique menos tiempo a la instrucción en la L2 (Appel 1984; Teunissen 1986). La enseñanza de la L1 puede incluso estimular y crear condiciones que faciliten la adquisición de la L2. Algunos estudios evaluadores del experimento de Lieden mostraron que los alumnos, los padres y los profesores eran bastante positivos con respecto al enfoque bilingüe experimental. Esto ocurría tanto en el caso de grupos mayoritarios como en el de grupos minoritarios. El experimento de Verhoeven (1987) en Arnhem mostró que los alumnos conseguían mejores resultados en la alfabetización en la L1, mientras que los resultados en la L2 del grupo experimental y del grupo controlado en un contexto de inmersión eran muy parecidos. El enfoque bilingüe de Arnhem sobre todo tendió a impulsar una orientación más positiva hacia el historial étnico y una apreciación más sólida de la alfabetización en general.

Aparte de estos experimentos bilingües a pequeña escala, algunas minorías étnicas consiguen enseñanza de la lengua de origen (en adelante LO1) para sus hijos bajo ciertas condiciones restrictivas dentro del programa «regular» de la educación primaria. Hacia finales de los 70 el gobierno holandés llegó a reconocer que la mayoría de los inmigrantes pertenecientes a minorías étnicas se quedarían en los Países Bajos. La posición de la LO1 es estableció oficialmente en la Ley de la Educación Elemental de 1985 (Elementary Education Act). Las regulaciones principales son las siguientes (Extra 1990):

- En provecho de los alumnos con un historial cultural no holandés, las autoridades escolares podrán introducir la LO1 en el programa de la escuela.
- Los alumnos que ya se hayan matriculado en alguna escuela también pueden ser admitidos en las clases de LO1 de otra si su centro no ofrece esta enseñanza.
- Los alumnos sólo pueden ser obligados a recibir estas enseñanzas si sus padres así lo solicitan.
- De las horas dedicadas a la LO1, un máximo de 2,5 horas deberán ser descontadas del número total de horas de instrucción que los alumnos se supone reciben a la semana.
- La LO1 no debe sobrepasar las 5 horas semanales.

La clase de LO1 debe ser siempre de la lengua estándar del país de origen. Esto significa, por ejemplo, que niños hablantes de bereber o de kurdo reciben clase de árabe y turco respectivamente. La única excepción son los niños de las Molucas. Por razones históricas tienen acceso en la LO1 al malayo de las Molucas en vez de al indonesio de Bahasa. Por ley se pueden ofrecer clases de LO1 a los siguientes grupos:

- Niños que tengan un progenitor por lo menos, originario de las Molucas.
- Hijos de trabajadores extranjeros procedentes de Grecia, Italia, Yugoslavia, Cabo Verde, Marruecos, Portugal, España, Túnez y Turquía.
- Niños cuyos padres procedan de estados miembros de la CEE no mencionados arriba, de acuerdo con las directivas de la CEE.
- Hijos de refugiados políticos legalmente admitidos.

Como puede verse, el acceso a la enseñanza de la LO1 no está garantizado a los alumnos que pertenezcan a grupos inmigrantes del Surinam, de las Antillas, o de China, incluso siendo estos grupos de inmigrantes relativamente grandes en la sociedad holandesa. Aunque la mayoría de niños del Surinam hablan Sranan tongo o indostánico de Sarnam como primera lengua, y aunque el papiamentu sea la lengua materna de casi el 80% de los antillanos, no se permite su enseñanza como LO1 por ser el holandés la lengua oficial de estos países de origen ex-colonial. Los chinos no se consideran un objetivo en la política gubernamental holandesa sobre grupos étnicos minoritarios.

Hay una discusión permanente en los Países Bajos sobre la calidad, la necesidad y los resultados de la LO1. No entraremos en detalles sobre esta discusión. Sólo queremos resaltar aquí, que los detractores de la LO1 continúan sosteniendo que el tiempo dedicado a la LO1 es tiempo perdido, y que la LO1 tiene una influencia negativa en los resultados de otras asignaturas escolares, especialmente en la competencia en la L2. Sin embargo, todas las investigaciones realizadas sobre este tema han mostrado que la participación en las clases de LO1 no conduce a peores resultados en otras asignaturas escolares (p.ej. Driessen et al. 1989). Al contrario, los defensores de la LO1 utilizan a menudo los resultados positivos de los programas bilingües para apoyar sus argumentos a favor de la LO1. Debemos insistir aquí, por supuesto, en que

las clases de LO1 son bastante distintas a una educación bilingüe. Parece que tanto los detractores como los defensores de la LO1 interpretan los resultados de las investigaciones en apoyo de sus propias actitudes.

En octubre de 1989 la anterior representante del Ministro de Educación, la Sra. Ginjaar-Maas, hizo ciertas propuestas muy interesantes para la mejora de la LO1, combinando la práctica existente de la LO1 con algunos principios del enfoque bilingüe. En su informe aparecían las siguientes propuestas:

- Los niños pertenecientes a minorías étnicas que deseen tomar parte en la LO1 deberían tener el derecho de hacerlo.
- La LO1 es un cometido escolar y, por lo tanto, debería ser una parte habitual de los programas escolares.
- La LO1 debería apuntar a la adquisición de la lengua y a su mantenimiento en el tiempo, para proporcionar y mantener el acceso a las culturas de comunidades étnicas, y debería contribuir al desarrollo de una identidad cultural en la sociedad holandesa.

La lengua estándar del país de origen sigue siendo el objeto de la LO1, pero si existe una diferencia sustancial entre la lengua utilizada en casa y la lengua estándar, se permitiría la primera como un medio de instrucción en los cursos más bajos, si es necesario durante más de 2,5 horas a la semana dentro del programa habitual.

En octubre de 1990 el nuevo representante del Ministro de Educación, el Sr. Wallago, publicó sus ideas sobre la LO1. Aparte de algunas diferencias relativamente pequeñas, apoya la mayoría de las propuestas hechas por su predecesora. Sin embargo, hay una excepción importante.

Reconociendo la importancia de un alto nivel de competencia en la L1, no sólo para la competencia en la L2 por los resultados en otras asignaturas, Ginjaar-Maas formulaba objetivos para la LO1 como una asignatura separada e independiente. Wallage adopta una postura más ambivalente a este respecto. Como objetivos para la LO1 remarca, por una parte el desarrollo de un concepto positivo de sí mismos para los niños de minorías étnicas y el acceso a las culturas de las minorías étnicas, y por otra parte, y primordialmente, tanto una función de soporte con respecto a otras asignaturas (especialmente la enseñanza de la L2) como una función de transición con respecto a la disminución del hueco existente entre la casa y la escuela. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, si los artífices de la política desean tomarse en serio las lenguas de las minorías étnicas en la educación, la LO1 debe tener algo más que objetivos principalmente de soporte o de transición: también debe tener objetivos autónomos en y de sí misma. En todos los países europeos la mayoría de los políticos no consideran la competencia en la lengua de la minoría étnica como una parte integrante del éxito del sistema educativo.

Podríamos especular sobre las razones de las propuestas extraordinariamente afirmativas de los últimos dos ministros después de una década de fuertes limitaciones al respecto. En primer lugar, podrían ser una reacción a un informe recientemente publicado por el Consejo Científico para la Política Gubernamental de los Países Bajos (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid 1989), en el cual se ha mar-

ginado la LO1; en segundo lugar, podrían ser un esfuerzo para contrarrestar la creciente tendencia observada, por lo menos en algunos grupos étnicos minoritarios, de fundar sus propias escuelas, de acuerdo con la libertad confesional garantizada por la constitución holandesa. Últimamente se han fundado un número creciente de escuelas islámicas e hindúes amparándose en este derecho. La presión que condujo a esa evolución fue de abajo a arriba más que de arriba a abajo, y estas iniciativas han sido tratadas con prevención tanto por las autoridades locales como por las nacionales.

OBSERVACIONES FINALES

Desde nuestro punto de vista hay necesidad de una experimentación más amplia con respecto a la educación bilingüe en la escuela primaria holandesa. Por el momento las prácticas educativas aplicadas a las minorías étnicas todavía se apoyan con demasiada fuerza en la intuición, en juicios de segunda mano y en experiencias sobre el historial cultural y lingüístico de los alumnos, y en conocimientos limitados sobre los problemas concernientes a la adquisición de una segunda lengua. La conclusión por lo tanto es que necesitamos más investigación sociolingüística, psicolingüística, sociocultural y pedagógica en el campo que nos ocupa. Más concretamente podemos resumir los siguientes temas de investigación.

Tenemos que saber mucho más sobre las variedades lingüísticas que los niños pertenecientes a minorías étnicas hablan cuando llegan a la escuela, y sobre los cambios que tienen lugar a este respecto durante el período de la educación primaria. Ésta es una pregunta bien conocida para la sociolingüística: «¿quién habla qué lengua a quién y cuándo?» De hecho nos interesa en este caso una investigación detallada dentro de los campos tradicionales de la sociología de la lengua y la antropología. Una respuesta a esta cuestión preliminar es de gran importancia como base de una política lingüística y de enseñanza adecuada de la lengua. Muy importantes dentro de este contexto son, por supuesto, las variedades lingüísticas utilizadas por las familias inmigrantes, especialmente las variedades utilizadas por los padres con sus hijos y por los niños entre ellos, y las variedades utilizadas dentro de las estructuras sociales a las que pertenecen las familias y sus miembros. De hecho, la mayoría de los niños que pertenecen a minorías étnicas son más o menos bilingües al entrar en la escuela, pero sabemos muy poco de su grado de bilingüismo en distintas situaciones. Una descripción válida y fiable del paisaje lingüístico y sociocultural de las familias que pertenecen a minorías étnicas es un requisito previo para desarrollar enfoques didácticos para la educación bilingüe.

No queremos sugerir, por supuesto, que la investigación sobre el lenguaje y las minorías étnicas deba limitarse a una investigación sociolingüística y antropológica de un modo, llamémosle demolingüístico. También son de gran importancia los estudios psicolingüísticos y sociolingüísticos fundamentales de la estructura y el ritmo de adquisición de la primera y segunda lengua. Sin embargo, todos estos tipos de investigación no pueden dar respuesta a cuestiones y problemas concretos basados en la lengua, con lo que los profesores y los alumnos deben enfrentarse en la prác-

tica educativa cotidiana. De este modo, en un contexto educativo también es relevante centrarse en la interacción profesor-alumno, la didáctica, la lingüística aplicada y los problemas educativos. La importancia de otros factores también debe ser reconocida, p.ej. la actitud de los profesores hacia las capacidades cognitivas y sociales de los niños de minorías étnicas; las cuestiones culturales y sociopsicológicas; y otros factores, por ejemplo la creación de un clima escolar multicultural y las posibilidades de innovaciones multiculturales en la organización escolar. También está claro que tiene que haber muchos cambios con respecto a la formación del profesorado y sus cualificaciones y que en un marco multicultural, el papel que juegan en la escuela los profesores de minorías étnicas debe extenderse a otras asignaturas aparte de la LO1. Para completar, en Eldering & Klopogge (1989) se hacen sugerencias más específicas e interesantes sobre las prioridades de investigación internacional fundamental y aplicada con respecto a la educación multiétnica y multicultural en la Europa de los 90.

Finalmente nos gustaría mencionar aquí dos características de las actividades de investigación y desarrollo de la educación. En primer lugar, en los Países Bajos, como en la mayoría de los países europeos, existe una separación considerable entre la investigación, el desarrollo de los programas y el desarrollo de la evaluación. En segundo lugar, existe una cooperación insuficiente entre los expertos en lingüística por una parte y los pedagogos e investigadores educativos por otra. En lo que respecta a ambos parece que hay circuitos de comunicación más o menos separados. Especialmente en el poco tradicional campo de los niños de minorías étnicas, las distintas disciplinas implicadas tienen que incrementar el énfasis en la comunicación intensiva, en un mayor intercambio de ideas, y en una cooperación más a largo plazo en proyectos científicos y orientados a la práctica, si se pretende conseguir un progreso considerable.

Bibliografía

- APPEL, R. (1984), *Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second language acquisition*. Dordrecht/Cinnaminson: Foris Publications.
- DRIESSEN, G., BOT, K. DE & P. JUNGBLUTH (1989), *De effectiviteit van het Onderwijs in Eigen talen Cultuur. Prestaties van Marokkaanse, Spaanse en Turkse leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- ELDERING, L. & J. KLOPogGE (1989), *Different Cultures, Same School. Ethnic Minority Children in Europe*. Amsterdam/Lisse/Berwyn: Swets & Zeitlinger/Swets North America.
- EXTRA, G. (1990), Ethnic minorities, language diversity, and educational implications. En: *Balance & Perspective. 25 years of Dutch applied linguistics*. Toegestane Taalwetenschap, artículo 36, 45-71.
- KROON, S. & T. VALLEN (1989), *Etnische minderheden en Nederlands als tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Stichting Bibliographia Neerlandica (Nederlandse Taalunie Voorzeten 23).

- LANGEN, A. VAN & P. JUNGBLUTH (1990), *Onderwijskansen van migranten: de rol van sociaal-economische en culturele factoren*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- ROELANDT, Th., MARTENS, E. & J. VEENMAN (1990), Achterstand van allochtonen in het onderwijs. En: *Mens en maatschappij* 65(2), 103-125.
- TESSER, P. & L. MULDER (1990), Concentratie en prestatie van allochtone leerlingen in het basisonderwijs. En: *Migrantenstudies* 6(2), 31-44.
- TEUNISSEN, F. (1986), *Een school, twee talen*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde.
- VERHOEVEN, L. (1987), *Ethnic minority children acquiring literacy*. Dordrecht/Providence: Foris Publications.
- WETENSCHAPPELIJKE RAAD VVOR HET REGERINGSBELEID (1989), *Allochtonenbeleid*, 's-Gravenhage: SDU.
- WILLIG, A. (1985), A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. En: *Review of Educational Research* 55, 269-317.

La escuela y la inmigración en Bélgica en los años 90

Kas Deprez

Armel Wynants

Université d'Anvers, UIA y Université de Louvain, UKL
Université de Liège

1. Las escuelas belgas y los hijos de trabajadores inmigrantes

Poco después de la primera guerra mundial, aparecen en Bélgica los primeros trabajadores inmigrantes. Son sobre todo europeos del Este, pero también italianos que van a trabajar en la industria pesada y en las minas. Se instalan principalmente en Valonia y en menor medida en Flandes, sobre todo en Limburgo, donde acababan de abrirse minas de hulla.

Entre 1946 y 1949, tras un protocolo firmado por los gobiernos belga e italiano, 77.000 trabajadores italianos son contratados en las minas de carbón belgas. A pesar de una situación económica menos favorable durante los años 50, su número continúa creciendo; en efecto, es difícil encontrar belgas dispuestos a efectuar ciertos trabajos pesados o peligrosos.

Cuando se agota la fuente italiana, se abren los canales de contratación a otros países: a Grecia y a España primeramente, pero a partir de los años 60 también a Marruecos y a Turquía. En su publicidad, el gobierno belga hace hincapié en la prosperidad y en el sistema perfeccionado de seguridad social (incluidas las prestaciones familiares) de los que podrán beneficiarse los inmigrantes en Bélgica. En este perio-

do coyuntural y de gran penuria de mano de obra no cualificada belga, esta política no suscita demasiadas reacciones en la opinión pública. Los rencores no se manifestarán hasta la recesión de los años 70, y sobre todo en las ciudades de Bruselas y Amberes en donde algunos barrios se han convertido en el refugio de numerosos migrantes desocupados. Como en general los migrantes están poco cualificados, el paro les golpea con más dureza que al resto de los trabajadores.

CUADRO 1

**Población total de nacionalidad extranjera
(años de censo + datos recientes)**

Año	Población de nacionalidad extranjera	% de la población total	Index (1947=100)
1947 (*)	367.619	4,3	100
1961 (*)	453.486	4,9	123
1970 (*)	696.282	7,2	189
1981 (**)	878.577	8,9	239
1982 (***)	885.729	9,0	241
1983 (***)	891.244	9,0	242
1984 (***)	890.873	9,0	242
1985 (***)	897.630	9,1	244
1986 (***)	846.482	8,6	230
1987 (***)	853.247	8,6	232
1988 (****)	862.499	8,7	235
1989 (****)	868.757	8,8	236

Fuentes: I.N.S. (Instituto Nacional de Estadística.)

(*) 31 de Diciembre

(**) 1 de Marzo - censo

(***) 1 de Enero

(****) 1 de Enero - según el Registro Nacional.

El Cuadro 1 muestra que el crecimiento de la población extranjera ha sido muy rápido en los años 60 y 70. Desde 1976 el crecimiento se debe principalmente al crecimiento natural (cf. Dumon 1985, 54); en 1981, ya el 36,5 % de los extranjeros ha nacido en Bélgica. Estos últimos años, la tasa de natalidad de los extranjeros ha disminuido, pero sigue siendo netamente superior a la de los belgas. En cuanto al saldo inmigratorio de los extranjeros, sigue siendo igualmente positivo, pero ahora es ante todo el resultado del reagrupamiento familiar; en efecto, desde 1974, la inmigración

de mano de obra extranjera está severamente limitada.

Vistas las bases socioeconómicas de esta inmigración, es evidente que los inmigrantes constituyen una población joven y que su pirámide de edades es muy diferente de la de los belgas. Los grupos más recientes son particularmente jóvenes: hoy día, los jóvenes marroquíes y turcos constituyen por sí solos casi el 45 % de todos los extranjeros de menos de 14 años (ver también Club Van Leuven 1990, 69-87).

CUADRO 2

Los extranjeros por nacionalidades (1989)

Nacionalidad	Total	en %	Regiones		
			Flandes en %	Valonia en %	Bruselas en %
Italianos	241.006	27,7	10,8	75,7	13,5
Marroquíes	135.464	15,6	29,1	15,5	55,4
Franceses	91.444	10,5	15,5	56,3	28,1
Turcos	79.460	9,1	49,5	25,4	25,1
Holandeses	60.533	7,0	83,0	9,7	7,3
Espanoles	52.549	6,0	18,0	31,7	50,3
Alemanes	26.405	3,0	36,4	46,2	17,5
Británicos	21.805	2,5	49,0	21,6	29,4
Griegos	20.613	2,4	17,0	31,2	51,8
Portugueses	13.498	1,6	16,4	25,5	58,1
Americanos (E.U.)	11.624	1,3	31,0	48,1	20,9
Zaireños	10.871	1,3	12,6	34,0	53,4
Argelinos	10.647	1,2	13,8	52,5	23,7
Tunecinos	6.244	0,7	32,8	20,3	46,9
Yugoslavos	5.350	0,6	20,5	30,3	49,2
Luxemburgueses	4.771	0,5	14,6	50,1	35,4
Polacos	4.709	0,5	23,5	60,7	15,8
Otros	71.764	8,3	30,6	25,4	44,0
Total	868.757	100,0	27,4	42,2	30,4

Fuente: I.N.S. (Instituto Nacional de Estadística) 1 de Enero - cifras proporcionadas por el Registro nacional.

Aunque los italianos forman, con diferencia, el grupo numéricamente más importante (ver Cuadro 2), suscitan claramente menos preocupaciones; están mejor integrados porque culturalmente están más cerca de los belgas y se han establecido en el país hace más tiempo (precisamente porque llegaron antes de los años 60 se les encuentra sobre todo en Valonia).

Los marroquíes y, en menor medida también los turcos, constituyen un reto más

serio, ya que su integración se enfrenta a dos dificultades conjugadas: culturalmente ya menos adaptados a la realidad belga, además han debido afrontar, poco después de su llegada, las consecuencias de la crisis de los años 70. Llegados con posterioridad, se han establecido básicamente en Bruselas y en Flandes. Su número sigue aumentando, mientras que el de los italianos y españoles disminuye, al menos en estos últimos años.

Hasta los años 70, la presencia de los hijos de trabajadores migrantes no da lugar a ninguna medida especial por parte de las autoridades belgas en materia de enseñanza. Estos niños están inmersos en un sistema escolar en el que todo se hace en las lenguas nacionales (neerlandés, francés o alemán) sin ninguna referencia a su lengua materna. No se trata ni siquiera de una política deliberada, sino de un simple hecho.

Dos datos se hallan en la base de las iniciativas que se han desarrollado durante los años 80 en favor del biculturalismo en la escuela. Por una parte el hecho estadístico de que los hijos de migrantes acusan un retraso escolar mucho más grave que los niños belgas (cf. Heyerick 1985, 107-108; *Pour une cohabitation harmonieuse*, vol. 3, 292), y por otra parte la famosa directiva 77/468 de la CEE en favor de sus migrantes internos (toda iniciativa en favor de los niños que provienen de países terceros depende siempre de acuerdos bilaterales). Podemos preguntarnos si, sin esta presión europea, las autoridades belgas habrían reaccionado ante la realidad (cf. Ro-siers-Leonard y Bogaert 1989).

Los proyectos más elaborados hasta ahora han sido realizados por la Comunidad flamenga, tanto en Flandes como en Bruselas, bajo la denominación de Elkaar Ontmoetend Onderwijs (Enseñanza de Encuentro Mutuo). Se articulan alrededor de tres ejes:¹ enseñanza de las lenguas y las culturas de origen a los niños migrantes (por enseñantes de su propia nacionalidad y pagados por su propio gobierno),² enseñanza intercultural para todos,³ enseñanza del neerlandés como segunda lengua a los niños inmigrantes. Una cincuenta de escuelas participa en este proyecto y se aplican varios modelos (cf. Janssens 1989). En la mayoría de las escuelas, las clases de lengua y cultura de origen se limitan a tres o cuatro horas por semana. En algunas escuelas flamencas de Bruselas, se aplica el modelo más intensivo elaborado por la asociación de ayuda a los migrantes, el Foyer, que trata de garantizar a los niños una transición gradual de su propia lengua a la del país de acogida. En el primer curso de la escuela primaria, los niños inmigrantes pasan el 90 % del tiempo aparte; reciben clases de lectura, de escritura y de cálculo exclusivamente en la lengua de origen y además una enseñanza específica de neerlandés como segunda lengua. Pero desde tercer curso, los dos grupos, inmigrantes y belgas, pasan el 90 % del tiempo juntos. A partir de ese momento, todas las asignaturas se enseñan en neerlandés; los niños inmigrantes ya sólo trabajan aparte durante tres o cuatro horas con el fin de estudiar su propia lengua. En este nivel se inicia también el curso intercultural, así como la enseñanza del francés para los dos grupos (para ampliar información, cf. Smeekens 1989; Leman 1990).

Este concepto conlleva, evidentemente, que las clases implicadas estén compuestas por niños de la misma lengua materna. Se empezó en 1981 con un grupo de niños italianos y desde entonces el proyecto se amplió a niños españoles, turcos y

marroquíes. No ha de sorprender que un proyecto así se haya realizado en Bruselas, donde los extranjeros constituyen ya el 27 % de la población. En cambio es sorprendente que la iniciativa venga de la enseñanza neerlandófono y no de la francófono, en la que los alumnos inmigrantes son infinitamente más numerosos (cf. Deprez y Wynants 1989; 1990).

Una primera evaluación del proyecto que trata del conocimiento de la primera y segunda lengua ha revelado unos resultados cuando menos satisfactorios (cf. varios artículos de Byram y Leman 1990). Pero un proyecto tal no se limita a consideraciones de integración y de promoción personales; muestra también una visión de la sociedad de mañana que será multicultural.

Queda por destacar la única medida adoptada hasta ahora por las autoridades belgas a nivel de la enseñanza secundaria: se pueden organizar clases de recuperación en primer curso para los niños inmigrantes que plantean problemas de adaptación.

2. Las escuelas para extranjeros de cierto poder adquisitivo

Desde hace algún tiempo, asistimos a otro episodio de la inmigración en Bélgica. El inmigrante de los últimos años, y el del futuro, ya no es un obrero no cualificado, sino un tecnócrata de la CEE, o americano o japonés o canadiense, etc. Es rico, dinámico y culto, y, evidentemente, se le encuentra sobre todo en y alrededor de Bruselas, capital de Europa, sede de la OTAN y cabeza visible de innumerables empresas internacionales (ver también Cuadro 2).

A menudo, estos extranjeros no envían a sus hijos a una escuela belga. Además de la Escuela Europea, Bruselas tiene escuelas francesas, alemanas, neerlandesas e incluso japonesas, en las que, evidentemente, la lengua nacional es también la lengua de enseñanza. Pero las verdaderas escuelas internacionales tienen el inglés como lengua vehicular. La British School en Tervuren (en la periferia este) tiene más de mil estudiantes de 70 nacionalidades diferentes, St. John's en Waterloo (al sur de la capital) tiene 560 estudiantes de 60 nacionalidades, The International School en Watermael-Boitsfort (en la capital) casi un millar de 50 nacionalidades. Está claro que son escuelas privadas, no subvencionadas por el estado belga y en consecuencia muy caras.

Estas escuelas llevan una vida discreta, apartadas del mundo pedagógico belga. Así pues, fue todo un acontecimiento cuando, con ocasión del cuarenta aniversario de la escuela de Watermael-Boitsfort, un ministro belga fue invitado a los actos conmemorativos; era la primera vez que un político belga recibía una invitación similar. También en los medios científicos se ignora prácticamente todo de los problemas didácticos y lingüísticos a los que se enfrentan estas escuelas.

3. Las lenguas internacionales y las universidades belgas

Para terminar, abordaremos el tema de la internacionalización general de nuestras sociedades, independiente de la migración de los hombres y que constituye un

reto para estas mismas sociedades. Sin duda es más amenazadora para las regiones en las que se habla una lengua de menor difusión. Así, en Bélgica, el problema del inglés se presenta de manera muy diferente en las universidades de un lado y otro de la frontera lingüística.

En las universidades francófonas, prácticamente no existen clases en inglés, ni en los ciclos de base, ni en los programas de especialización, aun cuando atraen al 90 % de los estudiantes extranjeros en Bélgica (folleto ICFC 1990, 8). En las universidades flamencas, por el contrario, el número de programas de especialización en inglés aumenta cada año (folleto VLIR 1990). Además se oyen continuamente alegatos en defensa de la introducción de clases en inglés en los programas de segundo ciclo (licenciaturas), lo que no deja de provocar reacciones defensivas. Así, en los últimos meses, al menos dos peticiones han circulado para oponerse a cualquier iniciativa en este sentido (cf. el folleto reciente Marnixring en Vlaamse Volksbeweging 1990).

En este momento, un nuevo decreto del gobierno flamenco está en preparación para reglamentar esta materia. Este decreto pretende ante todo proteger al estudiante flamenco garantizándole la posibilidad de cursar sus estudios de primero y segundo ciclo en su propia lengua; incluso si después debe seguir cursos impartidos en inglés por un profesor invitado le será permitido pasar sus exámenes en neerlandés. En el mismo orden de cosas, sólo las clases de materias optativas pueden impartirse en lengua extranjera, de manera que la formación de base está garantizada en neerlandés.

Hasta este punto, las medidas adoptadas no parecen demasiado cuestionables. Pero en cambio, la limitación del número de profesores invitados al 5 % del total del cuerpo académico, que según el periódico *De Standaard* del 10/11/90 también estaría prevista, muestra claramente un reflejo defensivo (cf. Deprez 1990; Blanpain 1990).

En definitiva, el único nivel abierto a cualquier iniciativa en inglés sería el de los programas de especialización, que, de todas maneras, a menudo están organizados menos en favor de los estudiantes flamencos que con vistas a atraer a estudiantes extranjeros. Podemos preguntarnos si esta política restrictiva hacia el inglés es la más apropiada en el contexto flamenco, habida cuenta que la situación central de Flandes en Europa le confiere una importancia capital al conocimiento de lenguas extranjeras.

Bibliografía

- R. Blanpain, 1990: Vlaamse intellektueel moet meer dan alleen zijn eigen taal kennen. *De Standaard*, 13.11.1990.
- Brochure ICFC, 1990: *The French-speaking Community in Belgium and its universities*. Brochure published by the Interuniversity Council of the French-speaking Community of Belgium.
- Brochure Marnixring in Vlaamse Volksbeweging, 1990: *To the intellectuals of Zootenaaie and Lootenhulle. Een oud debat heropend: taalgebruik in het onderwijs*. Antwerpen, uitgeverij Vlaamse Volksbeweging.

- Brochure VLIR, 1990: *University studies in Flanders*. Brochure published by the Vlaamse Interuniversitaire Raad.
- M. Byram and J. Leman (eds.), 1990: *Bicultural and trilingual education: the Foyer Model in Brussels*. Clevedon, Multilingual Matters 54.
- Club van Leuven, 1990: *Vlaanderen op een kruispunt. Sociologische, economische en staatsrechtelijke perspectieven*. Tiel, Lannoo.
- Commissariat Royal à la Politique des Immigrés, 1989: *L'intégration: une politique de longue haleine*. Premier rapport, publié en novembre 1989.
- Commissariat Royal à la Politique des Immigrés, 1990: *Pour une cohabitation harmonieuse*. Deuxième rapport, publié en mai 1990.
- K. Deprez, 1990: Taal. Hart van onze identiteit? In: M. Ruys e.a., *De kleur van de sterren. Vlamingen en Europa. Identiteit en diversiteit. Nationaliteit en toekomst*. Leuven, Davidsfonds, 55-73.
- K. Deprez and A. Wynants, 1989: Minority problems: on the progress of Netherlandic primary education in Brussels. In: K. Deprez (ed.), *Language and intergroup relations in Flanders and in The Netherlands*. Topics in Sociolinguistics 6. Dordrecht, Foris Publications, 29-44.
- K. Deprez and A. Wynants, 1990: Flemish primary schools in Brussels: which prospects? In: D. Gorter, J.F. Hoekstra, L.G. Jansma and J. Ytsma (eds.), *Fourth International Conference on Minority Languages. Vol. II: Western and Eastern European Languages*. Clevedon, Multilingual Matters 71, 43-52.
- W. Dumon, 1985: De demografische situatie van de vreemdelingen in België. In: A. Martens en F. Moulaert (red.), *Buitenlandse minderheden in Vlaanderen-België*. Antwerpen, De nederlandse Boekhandel, 45-59.
- L. Heyerick, 1985: Problemen van migrantenkinderen en hun leerkrachten in het Vlaamse basisonderwijs. In: A. Martens en F. Moulaert (red.), *Buitenlandse minderheden in Vlaanderen-België*. Antwerpen, De Nederlandse Boekhandel, 103-113.
- P. Janssens, 1989: Elkaar ontmoetend onderwijs, een stap naar wederzijds begrip? In: Unesco-Centrum Vlaanderen, *Culturele identiteit en wederzijds begrip. Referaten gehouden op het Colloquium georganiseerd door het Unesco-Centrum Antwerpen-Vlaanderen in samenwerking met de Universiteit Antwerpen, Antwerpen 29-30 September 1988*, 25-31.
- J. Leman, 1990: Multilingualism as norm, monolingualism as exception: the Foyer Model in Brussels. In: M. Byram and J. Leman (eds.), *Bicultural and trilingual education: the Foyer Model in Brussels*. Clevedon, Multilingual Matters 54, 7-29.
- M.-C. Rosiers-Leonard en N. Bogaert, 1989: Overheidsbeleid Nederlands als tweede taal in Vlaanderen. In: S. Kroon en T. Vallen (red.), *Etnische minderheden en Nederlands als tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie, Voorzeten 23, 39-50.
- L. Smeekens, 1989: Migrants' children in Flemish schools in Brussels: a matter of options. In: K. Deprez (ed.), *Language and intergroup relations in Flanders and in The Netherlands*. Topics in Sociolinguistics 6. Dordrecht, Foris Publications, 45-56.

Escuela e inmigración en un medio bilingüe: el caso de Bruselas

Yvo J.D. Peeters

Fondation pour les Sociétés Plurales, Bruxelles

Integrar un número considerable, y por añadidura muy heterogéneo, de extranjeros en una sociedad es frecuentemente un reto para las autoridades pertinentes; resolver los problemas de tipo educativo es siempre especialmente difícil.

Bruselas, con casi un tercio del total de sus habitantes perteneciente a otras nacionalidades, es una de las ciudades europeas más confrontadas a este problema.

Su compleja situación debe ser estudiada teniendo en cuenta la perspectiva especial del régimen lingüístico de la región. Bruselas, en su origen ciudad flamenca, se rige actualmente por una norma bilingüe aunque existe una gran presión social en favor del francés. Al ser la política de integración de los inmigrantes competencia de las comunidades flamenca y francesa, existe una cierta competencia entre ambas.

La región de Bruselas-Capital se rige desde 1989 por un gobierno paritario (2 francófonos + 2 neerlandófonos + 1 Presidente) y una Asamblea constituida por dos grupos lingüísticos, uno neerlandófono y otro francófono, cada uno de los cuales tiene un ejecutivo propio que se llama Colegio Comunitario.

El gobierno tiene competencias regionales y los Colegios competencias comunitarias (educación, cultura, social). El Colegio Comunitario Común (la suma de ambos) tiene competencias en materias sociales no asignadas a cada grupo por separado.

La política respecto a los inmigrantes abarca diversos aspectos que son compe-

tencia de todas estas autoridades y del gobierno central (seguridad, permisos de residencia, etc.).

Una política de Bruselas respecto a la educación de los inmigrantes encuentra pues dificultades de tipo político e institucional especialmente serias que vienen a añadirse a la complejidad usual de este terreno.

En 1989 Bélgica tenía 868.757 extranjeros sobre una población total de 9.927.612 habitantes, o sea el 8,8 % del total. De entrada es necesario hacer una distinción importante entre la noción objetiva y subjetiva de extranjero.

Las estadísticas sólo nos presentan lo que llamaríamos extranjeros jurídicos, es decir, que no tienen la ciudadanía belga. Con vistas a lo que pretendemos demostrar en este trabajo nos parece mucho más importante tener en cuenta a los extranjeros desde el punto de vista sociocultural, puesto que es en este terreno en el que se presentan los problemas, ya que un municipio puede tener un 20 % de extranjeros jurídicos (OTAN, CEE, multinacionales) sin presentar los problemas típicos del shock cultural.

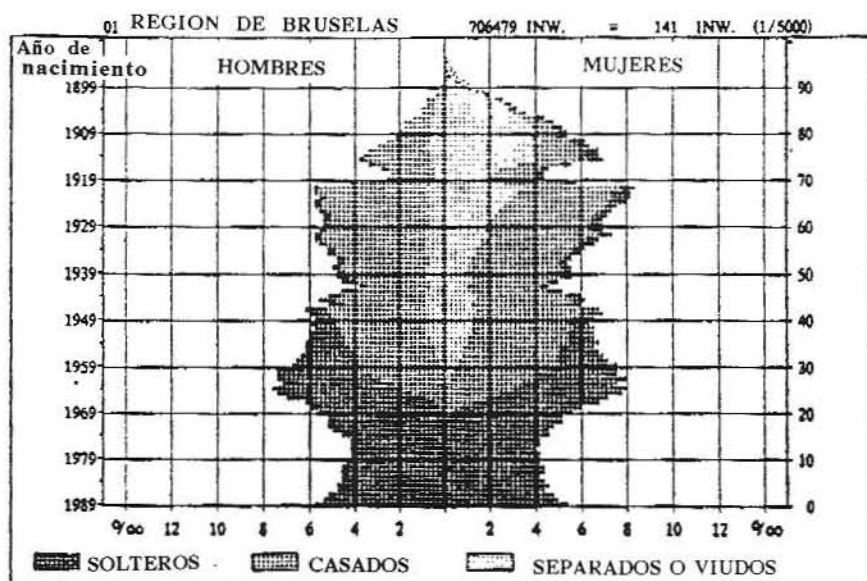
Intentaremos operar esta distinción distribuyendo a los extranjeros jurídicos en tres categorías:

- CEE limítrofe,
- CEE mediterránea,
- Islámica (Magreb + Turquía)

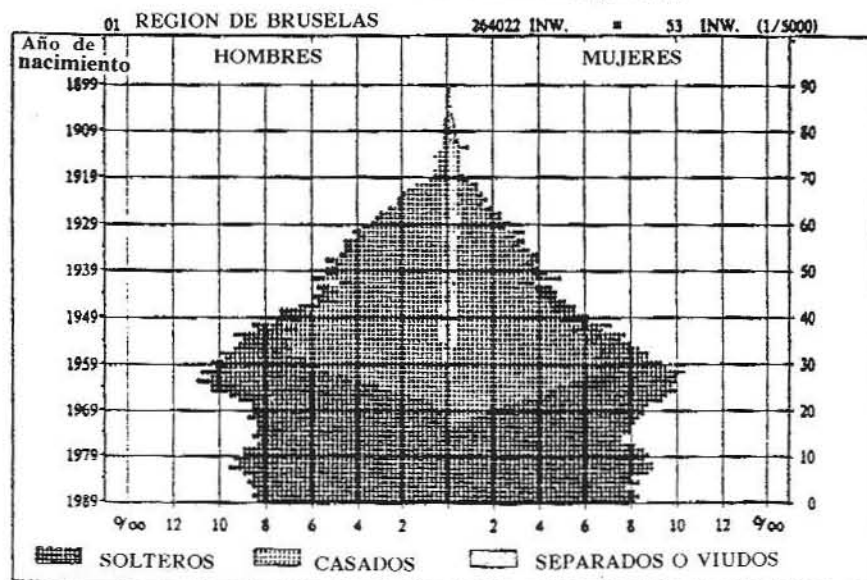
El casi 9 % de población extranjera se distribuye muy desigualmente entre las tres regiones belgas:

Flandes: 4,2 % — Valonia: 11,3 % — Bruselas: 27,2 %.

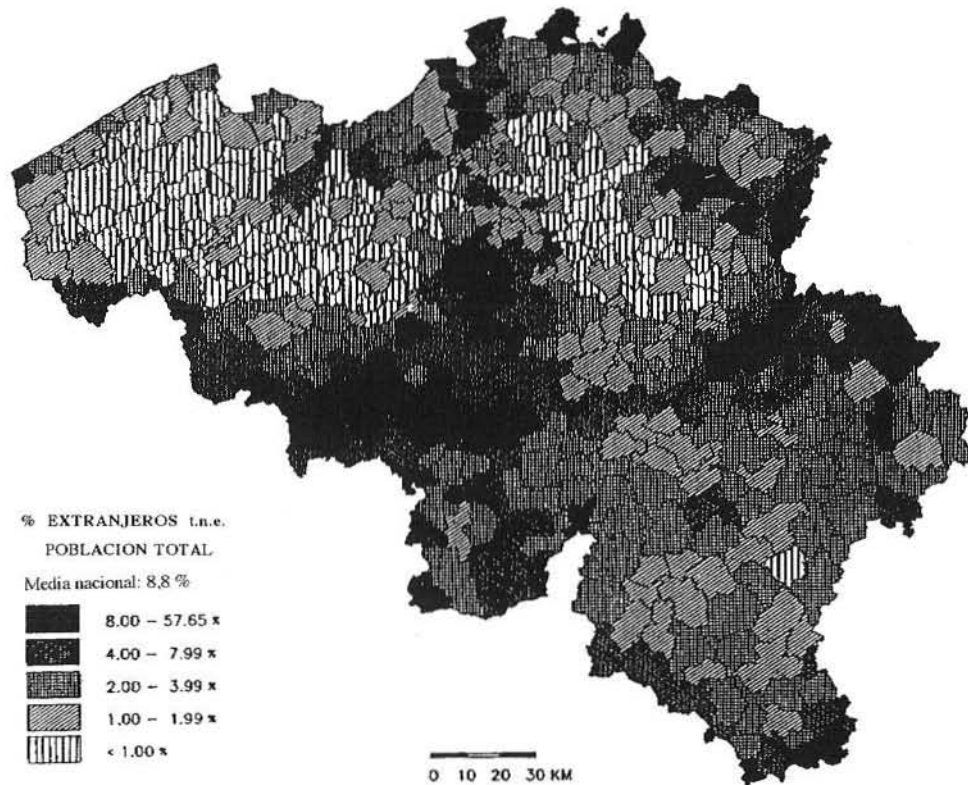
1.- BELGAS



2.- EXTRANJEROS

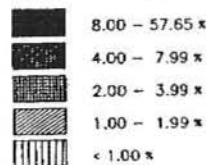


EXTRANJEROS: TOTAL t.n.e. TOTAL POBLACION
1/1/1989



% EXTRANJEROS t.n.e.
POBLACION TOTAL

Media nacional: 8,8 %



0 10 20 30 KM

H. VAN DER HAEGEN

SOC. EN ECON. GEOGRAFIE - K.U.LEUVEN

KARTOGRAFIE : L. VANNESTE
BRON : N.I.S. - RIJKSREGISTER

Mapa 1: Distribución de los extranjeros con respecto a la población total

Evidentemente procede operar la distinción precedentemente indicada:

<i>Flandes:</i>	36 % CEE/L 17 % CEE/M 34 % Islámica	} 53 %
<i>Valonia:</i>	21,1 % CEE/L 57 % CEE/M 13,4 % Islámica	} 78,1 %
<i>Bruselas:</i>	17 % CEE/L 29,3 % CEE/M 38,1 % Islámica	} 46,3 %

Estas cifras nos permiten explicitar que:

Valonia tiene un 11 % de inmigrantes, pero más de los 3/4 son originarios de la CEE y se hallan instalados en la región desde 1950.

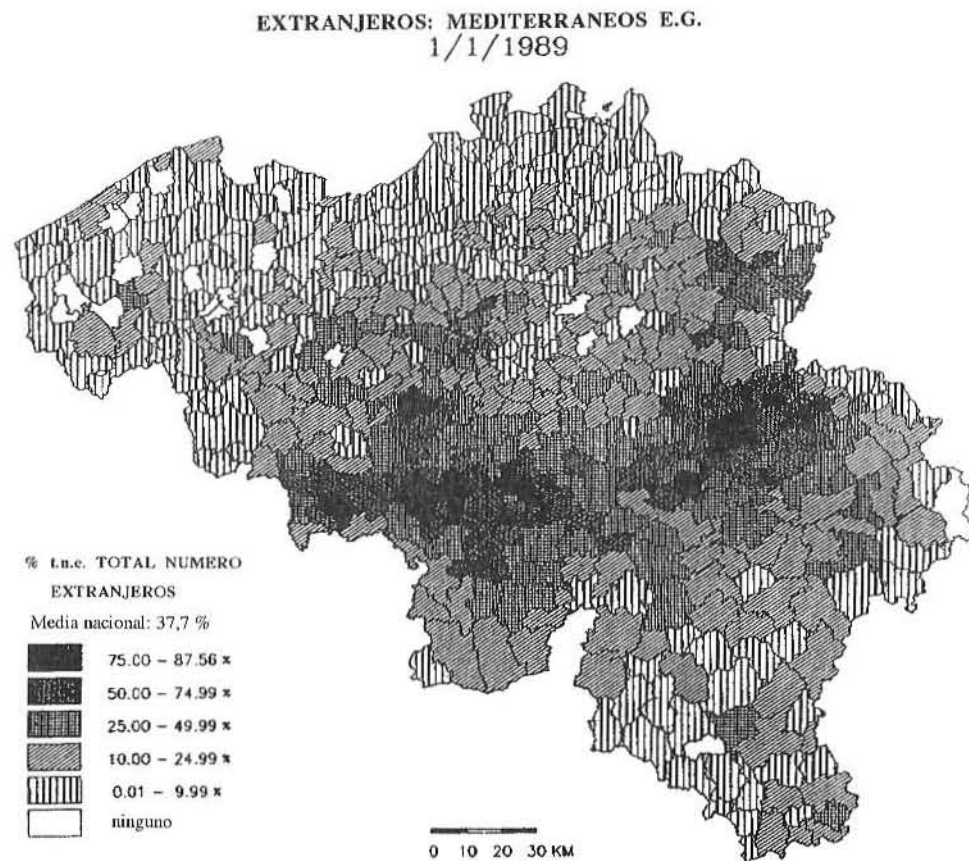
Flandes tiene un 4 % de inmigrantes, cantidad poco importante como tal, pero una parte considerable de los mismos son islámicos (+ 1/3).

Bruselas tiene más de 1/4 de inmigrantes, el 38 % de los cuales son de origen islámico.

Es obvio que la situación de Bruselas es especial si, por añadidura, se tiene en cuenta la exigüidad de su territorio y la densidad de población.

En cifras más concretas, ello significa que, de los, aproximadamente, 230.000 islámicos de Bélgica, 130.000 viven en todo el país, y 100.000 en Bruselas.

Mapas 2: Porcentaje de extranjeros originarios de la CEE
(Mediterránea) y del Magreb

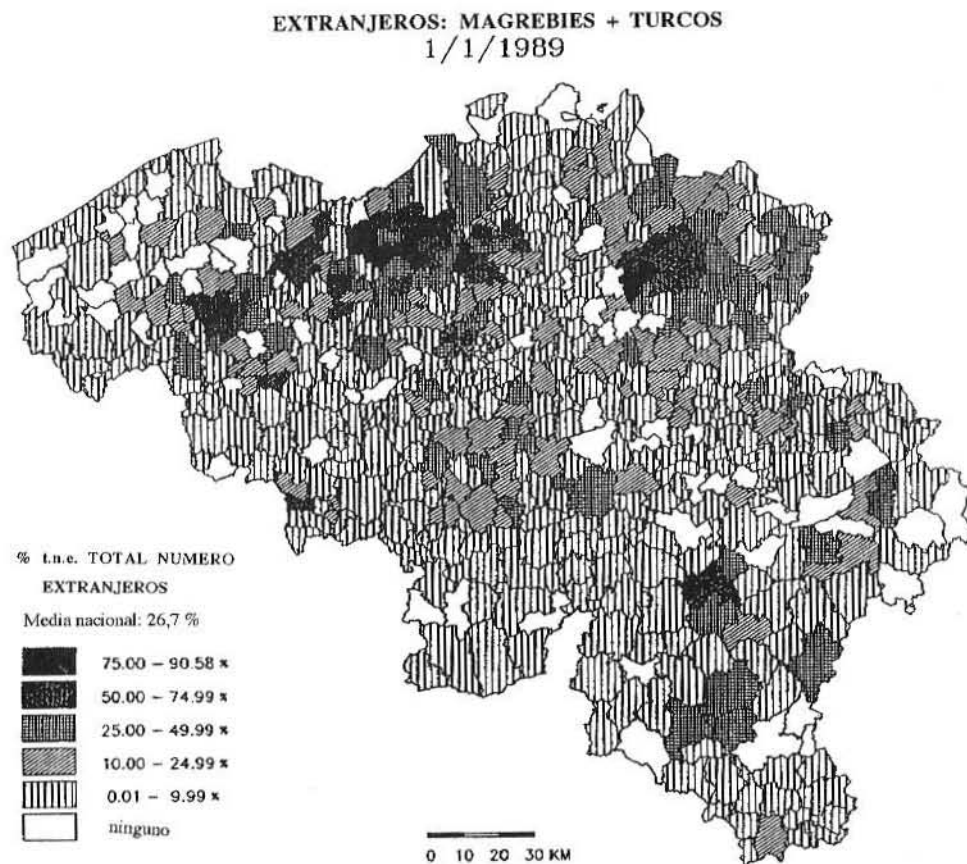


H. VAN DER HAEGEN

SOC. EN ECON. GEOGRAFIE — K.U.LEUVEN

KARTOGRAFIE : L. VANNESTE
BRON : N.I.S. — RIJKSREGISTER

Mapa 3: Porcentaje de extranjeros originarios de la CEE
(Mediterránea) y del Magreb



H. VAN DER HAEGEN

SOC. EN ECON. GEOGRAFIE - K.U. LEUVEN

KARTOGRAFIE : L. VANNESTE
BRON : N.I.S. - RIJKSREGISTER

Por otra parte, la región de Bruselas se compone de 19 municipios autónomos y la distribución de los 264.000 extranjeros es muy desigual. Un municipio acoge más de un 55 % de extranjeros (St. Josse) y otro se aproxima a un 50 % (St. Gilles), luego esta cantidad desciende a un 36 % para llegar a un 9 % (Ganshoren). Es evidente que los municipios con fuerte densidad extranjera se enfrentan a problemas sumamente graves.

Es importante señalar, para no olvidar la distinción efectuada anteriormente, que en St. Josse, el 77 % son CEE/M + Islam y en St. Gilles lo son el 76 %. La fuerte concentración tiene asimismo un grado máximo de divergencia sociocultural.

Asimismo estos dos municipios presentan la mayor densidad de población del Reino con, respectivamente, 182 y 168 personas/Ha.

La imagen se completa diciendo que estos dos municipios engloban las estaciones del Norte y del Sur de Bruselas.

Si hacemos un análisis de los ingresos imposables de las personas físicas, estos dos municipios son los últimos de la lista.

Finalmente, si los extranjeros (de cualquier origen) constituyen el 27,2 % de la población total, representan el 36,2 % de los parados según cifras oficiales, lo cual implica evidentes tensiones sociales.

Para terminar este análisis debemos señalar una variante de importancia capital para el futuro a medio plazo:

Para el grupo de edad de 0 a 14 años, los extranjeros representan el 40 % del total del grupo (cif. pirámides). Hay que hacer constar pues, que en el último decenio el crecimiento de la población extranjera es debido básicamente a la natalidad.

He aquí el reto ante el que se encuentran las múltiples autoridades de Bruselas. Primeramente hay que admitir que el hecho de que Bruselas haya estado privada de instituciones auténticas y efectivas hasta 1989 ha tenido un impacto muy negativo sobre la política respecto a los inmigrantes; sería más justo decir que no había ninguna.

Una de las primeras iniciativas concretas data del período 1977-79 y se debe al Dr. Anciaux, en aquellas fechas Secretario de Estado para la Cultura Neerlandesa y para los Asuntos Sociales de Bruselas. Tiene el mérito de haber planteado de manera concreta todos los aspectos del problema, pero la breve duración de su gobierno no permitió que se llevaran a cabo los proyectos previstos.

Diez años más tarde el gobierno de Bruselas existe y los problemas igualmente. Evidentemente, el gobierno puede ejercer una influencia importante mediante una nueva política de alojamiento y de fomento de recursos, temas de su competencia.

Los aspectos sociales, culturales y educativos son, desde nuestro punto de vista, más urgentes, ya que decidirán el futuro a corto plazo. En Bruselas los inmigrantes se hallan confrontados, o incluso podríamos decir atrapados, a dos autoridades independientes y paralelas que tienen enfoques diferentes de un mismo problema.

Durante cierto tiempo los flamencos se quedaron al margen de la problemática. Abortos en su lucha por su supervivencia cultural y social en Bruselas no se interesaron demasiado por la situación de los inmigrantes.

Las explicaciones introductorias han debido dar una idea más clara de la composición heterogénea de la población de Bruselas. En esta ciudad solamente hay

700.000 ciudadanos belgas y si Flandes pretende que al menos la mitad de los habitantes de Bruselas son flamencos hay que interpretar este presupuesto con respecto a esta cifra.

Hasta el año pasado los flamencos no disponían de ninguna plataforma de poder en Bruselas que les permitiera diseñar algún tipo de política. La Comisión Cultural Neerlandesa, precursora de la Comisión Comunitaria actual, no tenía ninguna competencia constitucional en el sector social, pese a lo cual intentó aportar algunas contribuciones al debate: existía el Centro Foyer y las experiencias de enseñanza bicultural. Hoy día está claro que el afrancesamiento continuo de Bruselas no es la consecuencia de un cierto tipo de política, sino un proceso sociológico inducido por la población extranjera multinacional.

En efecto, dejando aparte los, aproximadamente, 20.000 neerlandeses, la aplastante mayoría de los migrantes es de origen latino o bien proviene de países árabes antiguas colonias francesas. En realidad solamente los turcos y accesoriammente los yugoslavos podrían ser considerados a priori como lingüísticamente neutros.

Sin embargo, hay que tomar en consideración el hecho de que siendo el neerlandés una lengua de menor difusión que el francés, incluso la población de dicho origen tiene tendencia a aproximarse al grupo francófono. Dicho fenómeno ha tenido como consecuencia que en el conjunto de escuelas francesas aproximadamente el 45 % de los alumnos sea de origen extranjero, mientras que en las escuelas flamencas tan sólo hay un 8 % de extranjeros (debiendo deducirse de este porcentaje a los ciudadanos neerlandeses).

Durante mucho tiempo esta situación ha sido analizada de manera satisfactoria por los flamencos cuyas instancias educativas observaban con aprensión los graves problemas de sus colegas francófonos.

Evidentemente este análisis conlleva un serio error estratégico. Si Flandes considera que en la constelación comunitaria belga y bruselense los extranjeros son un factor neutro, no puede deshacerse de su responsabilidad educativa respecto a las generaciones futuras, o bien en el año 2.000 todos los extranjeros de hoy engrosarán las filas de los francófonos. Hay que tomar una decisión y debe tomarse pronto.

Lo mismo sucede con la vida social y asociativa; la comunidad flamenca de Bruselas, adoptando siempre una actitud de supervivencia, se cierra bastante fácilmente a cualquier elemento extranjero, sobre todo si se expresa más o menos en francés.

Hay que poner de relieve que en Bruselas todos los alumnos reciben una enseñanza reforzada y obligatoria de 4 horas semanales de la otra lengua, lo cual da al alumno extranjero la posibilidad de acercarse a la comunidad flamenca si lo desea y si se siente favorablemente acogido, pero ni lo uno ni lo otro sucede actualmente.

Por el contrario, se da otro fenómeno: cada vez es mayor el número de padres francófonos o mixtos que retiran a sus hijos de las escuelas francófonas para llevarlos a escuelas neerlandófonas, no por amor a Flandes, sino para escapar a las concentraciones de alumnos extranjeros. Esto tiene como consecuencia que el porcentaje de alumnos extranjeros en las escuelas francófonas aumente cada día. Por parte neerlandesa, si bien al principio se regocijaban ante estos resultados especialmente en los casos de niños de padres mixtos (no hay ninguna razón especial para que todos estos niños opten por el francés), actualmente el porcentaje creciente de niños

de padres francófonos escolarizados en escuelas de enseñanza básica neerlandesas comienza a ser preocupante. Algunas cifras ilustran esta situación: los niños de padres no neerlandófonos en enseñanza preescolar han aumentado del 10 % en 1979 al 38 % en 1990 y en enseñanza primaria del 4 % (A) al 22 %.

Si tenemos en cuenta que actualmente hay, respectivamente, un 28 % y un 29,6 % de alumnos de padres mixtos, es fácil ver que los niños de padres neerlandófonos homogéneos son minoritarios en la enseñanza básica neerlandesa... Se impone con toda urgencia una reflexión en profundidad al respecto.

Otro aspecto de las relaciones a veces ambiguas entre los inmigrantes y la comunidad flamenca de Bruselas es, evidentemente, el desconocimiento del neerlandés por parte de los inmigrantes que trabajan en servicios parapúblicos. Este hecho es especialmente agudo en los transportes públicos y en los taxis urbanos a los cuales afectan las disposiciones de la legislación lingüística. La reacción severa de los flamencos ante este hecho es comprensible desde su perspectiva histórica, pero engendra una actitud propicia al racismo, pese a que las similitudes entre las discriminaciones que sufrieron los flamencos antaño y las que sufren los inmigrantes actualmente hubieran podido dar lugar a una cierta solidaridad. No es así simplemente porque el grupo inmigrante se sitúa con respecto al grupo dominante del cual intenta obtener algunas mejoras en su situación, sin preocuparse de la situación de terceros: un fenómeno parecido puede encontrarse en los EEUU entre negros e hispanos. La comunidad flamenca de Bruselas se dio cuenta de la importancia del problema y desde que se crearon las instituciones bruselenses la Comisión Comunitaria Flamenca encargó al Secretario de Estado Regional, V. Anciaux, una misión de coordinación de la política respecto a los migrantes. Así, diez años más tarde la misma persona vuelve a tomar el tema en sus manos. El 21 de Octubre de 1989, durante la «declaración de gobierno», éste fijó los objetivos a corto plazo:

La política flamenca hacia los inmigrantes debe basarse en el diálogo permanente en un marco de coordinación de todas las instancias implicadas. La concesión del derecho de voto no es una opción a corto plazo. Este derecho debe ser el resultado de la integración y no un *a priori*. Los flamencos de la región bruselense son especialmente sensibles a este aspecto de la cuestión debido a que el derecho al voto de los extranjeros los eliminaría rápidamente de la escena política habida cuenta de las relaciones de fuerza.

La Comisión Comunitaria Flamenca quiere llevar a cabo una política de integración respetando las disposiciones legales en vigor en Bélgica. Este hecho implica que:

- en la política social y cultural debe ser combatida la marginación de los extranjeros,
- en la enseñanza debe combatirse la concentración,
- en el habitat debe combatirse la *ghetto-ización*.

Estos son los tres pilares de una política integrativa defendida por la Comisión Comunitaria Flamenca, dependiendo el último de ellos prioritariamente del Ejecutivo Regional en su totalidad.

Para obtener un mínimo de éxito esta política debe ir acompañada también por

un esfuerzo considerable por parte de la población inmigrante implicada. El objetivo principal es cambiar la imagen, ampliamente subjetiva, pero no por ello menos extendida, del inmigrante, asociada a tres factores negativos: inseguridad, insalubridad y ruido.

No es un secreto para nadie que estos factores están íntimamente ligados al grado de escolarización y de empleo de los inmigrantes, y en consecuencia en este terreno es en el que las autoridades competentes tendrán que trabajar.

Una de las dificultades a las que debe enfrentarse el gobierno flamenco es la planteada por el número de extranjeros ubicados en Flandes : 4 %, lo cual hace que pueda considerarse una región homogénea y que en consecuencia su legislación general esté poco adaptada a una sociedad tan diversa como la de Bruselas.

Hasta hace poco tiempo la clase política flamenca de Bruselas tenía tendencia a evacuar el problema de los inmigrantes considerándolo como competencia de los francófonos. Desde 1989 y tras la creación de la Comisión Comunitaria Flamenca, los responsables flamencos intentan enfocararlo de manera diferente y el Secretario de Estado Dr. V. Anciaux deberá concretar cómo, pero lo resumía así durante la declaración de política general del Colegio de la Comisión Comunitaria Flamenca del 21 de Octubre de 1989:

«Quien domina plenamente su propia cultura es capaz de asumir otras culturas como un enriquecimiento. La comunidad flamenca de Bruselas no tiene otra elección. Si nos negamos a dirigirnos a los extranjeros con un programa social y cultural comprensible nos condenaremos a no ser más que un grupo marginal en nuestra propia capital ya que sólo quedaría el camino de la francofonía para esta capa de la población que aumenta constantemente. No queremos ser responsables de esta funesta evolución.»

Si la posición flamenca parece estar claramente definida, queda por conocer la respuesta de las poblaciones no autóctonas a las que se dirige y una vez que ésta exista podrá iniciarse un verdadero diálogo y elaborarse una política concreta para resolver el problema que nos preocupa.

Intervenciones realizadas en escuelas de Turín

Maria Caterina Bertiglia

Provveditorato Agli Studi
Torino

El artículo quiere ofrecer algunas informaciones sobre las intervenciones realizadas en escuelas de Turín a favor de los inmigrantes y sus hijos. El primer asunto a destacar se refiere al origen y la tipología de los inmigrantes: son personas de inmigración reciente, que han nacido y crecido en sus propios países y que a menudo consideran Italia como un país de paso.

La comunidad china se trata de la única excepción, ha estado presente durante mucho más tiempo y se ha organizado en familias dedicadas principalmente a trabajos artesanales: la mayoría de los niños proceden de esta comunidad. De hecho, de un total de aproximadamente 35.000 extranjeros adultos en el área de Turín, los niños educados ascienden a unos 500 y pertenecen mayoritariamente a la comunidad china; mientras que entre los adultos los más numerosos son de Oriente Próximo, seguidos por los chinos, los sudamericanos y los yugoslavos.

La mayoría se congrega en el área metropolitana de Turín, donde viven en condiciones muy duras, a menudo explotados, en los suburbios que en los años sesenta dieron cobijo a los inmigrantes procedentes del sur de Italia; por lo tanto, en casas muy deterioradas, sin servicios sociales, en un lugar ya sujeto a fuertes tensiones sociales.

Antes de mostrar las intervenciones escolares conseguidas es necesario dar algu-

na información sobre el sistema educativo italiano. En Italia la organización escolar todavía está centralizada: los honorarios, la planificación y los medios están reguladas por leyes estatales, últimamente más de acuerdo con las necesidades actuales en lo que se refiere a la educación obligatoria (reforma de las escuelas primarias, año 1990; nueva planificación de las escuelas primarias, 1985; nueva planificación de las enseñanzas medias, 1979; intervenciones de reforma de las enseñanzas medias, 1984).

De todos modos, a diferencia de otros países europeos, todavía hay un nivel más bajo para la realización de la educación obligatoria (14 años); falta la reforma de la educación superior que se espera desde hace muchos años.

Desde 1974, sin embargo, es posible hacer cambios en los medios y en la planificación, a través de la experimentación en la metodología de la enseñanza, que —si lo aprueba el Ministerio de Educación— permite cambiar los contenidos, los planes, la organización y la metodología.

Recurrimos a este instrumento para hacer más flexible el sistema enfrentándonos a un problema irresoluble pero, a través de intervenciones intencionadas y planificadas, capaz de superar moldes tradicionales y de enfrentarse a necesidades todavía desconocidas, que tendrán lugar más adelante en distintas formas y que no son siempre predecibles.

El primer tipo de problemas concierne al área jurídica y tiene que ver con la inscripción de los estudiantes extranjeros y el conocimiento del sistema administrativo y escolar del país de origen.

Mientras que hasta 1988 sólo los ciudadanos de la CEE podían matricularse automáticamente en el curso siguiente al que hubieran aprobado en su país, desde 1989 todos los extranjeros pueden beneficiarse de la disposición por la cual el Ministerio de Educación ha ampliado dicha resolución de un modo análogo a todos los extranjeros. En Turín, en las escuelas experimentales, primero el problema se había afrontado matriculando a los alumnos en el curso más cercano a su edad, con un profesor extra de italiano para que pudieran entender, al menos en parte, los contenidos impartidos.

La norma que he mencionado sirve para responder ahora adecuadamente a la mayoría de solicitudes de matrícula, ya que un 66% de los estudiantes solicitan matricularse en la escuela obligatoria. En lo que se refiere a los adultos, es posible que se matriculen en cursos estatales de primer nivel (equivalente a la escuela primaria) o segundo nivel (equivalente a la enseñanza media): la matrícula en cursos de primer y segundo nivel depende del nivel de conocimiento del italiano y del grado de educación alcanzado en el país de origen.

Muy a menudo resulta difícil conocer el sistema educativo del país de origen, además normalmente el extranjero llega sin ningún documento escolar, sólo con el permiso de residencia, y es casi imposible establecer una comparación entre el curso terminado y los contenidos, lo que se consigue sólo después de unos días de asistencia a la nueva escuela.

Ya he dicho que el sistema italiano permite dentro de ciertos límites, un tipo de flexibilidad en la organización: ésta es más amplia donde se llevan a cabo experimentos aprobados por el ministerio, pero es menos amplia donde los proyectos tienen que ver con la metodología y se limitan a algunas fases de la organización esco-

lar. Y es justamente a través de los modos de organización innovadores, que podemos tener éxito en empresas específicas que, reconociendo en las diferencias un recurso, aprecian la cultura de origen del alumno extranjero y le permiten introducirse positivamente en el historial de la nueva escuela.

En el distrito de Turín no hay clases sólo para estudiantes extranjeros, ni siquiera para los transeúntes; cada alumno (hasta un máximo de 5 por clase) se incorpora a una clase normal y participa plenamente en todas las actividades que tienen lugar en ella utilizando, sin embargo, una planificación individual perfeccionada en la clase de italiano.

El objetivo fijado en los programas de la escuela primaria de una «educación para la vida en común», debe relacionarse con el respeto a las distintas culturas, con la ampliación de algunos hábitos y con la mejora positiva de las diferencias.

Pero, para llevar a cabo este objetivo es necesario empezar con un reciclaje específico según el personal docente; por el momento en el Piamonte ha habido algunos cursos generales y un plan específico sólo para los profesores que participan en los experimentos. Éste es sin duda el terreno por el que hay que seguir, conseguir una profesionalidad más sólida de los profesores y superar el estrés que podría empezar en el momento en que el profesor tuviera que empezar a trabajar en un terreno desconocido.

El espacio dedicado a la experimentación en la enseñanza del italiano es realmente significativo: es una nueva experiencia en lo que se refiere a que faltan casi todos los medios y los términos de comparación, excepto los que se refieren a la enseñanza del italiano a hijos de emigrantes.

El equipo de profesores ocupados en este proyecto ha estado trabajando durante dos años, con el respaldo de algunos profesores y expertos en métodos de enseñanza de segundas lenguas, para pulir medios, materiales y métodos, que se examinan periódicamente. De todos modos, sobre este tema, es mejor que vean en detalle el informe de Silvana MOSCA.

Podría olvidarse que no es sólo en la escuela donde se puede dar una cálida bienvenida al estudiante extranjero, ya que el problema de introducirse en la comunidad escolar no es el primero en importancia con el que el trabajador extranjero se tiene que enfrentar.

Por lo tanto, la escuela debe trabajar con la ayuda y juntamente con otros servicios públicos y privados, capaces de dar una respuesta sensata a la variedad de demandas que crea el trabajador inmigrante; y es necesario que las otras instancias puedan ayudar a mejorar las intervenciones para una educación multicultural e intercultural.

En lo que a esto respecta, hay que recordar que en Italia, el sistema administrativo, nacido del modelo franco-prusiano, no ofrece enlaces operativos entre áreas diferentes: funciona siguiendo el principio de habilidad y separación.

Pero en el caso que nos interesa, la necesidad de trabajar en el proyecto hizo que tres departamentos (el departamento de educación de Turín, la administración del distrito del Piamonte y el ayuntamiento de Turín) llegaran a un acuerdo en el que los tres signatarios declararon su objetivo común, y dedicaron recursos y medios de manera coordinada para conseguirlo.

Debería subrayarse que, separadamente, cada uno de los firmantes sólo puede intervenir en áreas distintas, compartiendo ingeniosamente un problema en los sectores, multiplicando así los problemas de comprensión y movimiento que tiene el extranjero al enfrentarse con un nuevo sistema complejo. La convención de Turín se apoya como una cargada estructura en un Comité Interinstitucional que decide la dirección de las intervenciones y la planificación, y tiene como primer punto efectivo un centro de servicios interinstitucional (CIDISS) en el que trabaja personal perteneciente a distintos departamentos.

Se pretende que el CIDISS sea un punto de referencia para el extranjero que al llegar a Turín, quiere utilizar los servicios educativos, y también para los profesores que acogen en sus clases a alumnos no europeos. En el primer caso puede dar información sobre los documentos, las oportunidades de entrar en el sistema escolar, las escuelas que corresponden de acuerdo con el lugar de residencia; en el segundo caso puede recoger y difundir documentos educativos, material ya diseñado, investigaciones, etc..., organizar cursos de reciclaje para el personal, reuniones con clubs y comunidades extranjeras...

Esta experiencia acaba de empezar: el deseo es hacerla crecer para ver sus buenos resultados y sobre todo para contribuir a una mejor comprensión y tolerancia hacia los extranjeros.

Organización escolar en los centros con alumnos inmigrantes en el Departamento de Turín

Silvana Mosca

Torino Ispettorato Scolastico

La organización de las escuelas que acogen alumnos inmigrantes es especial en los casos en los que el número de éstos es importante y sobre todo si la inmigración es reciente.

Actualmente se está gestionando un proyecto de investigación a título experimental en tres escuelas elementales y en un colegio (alumnos de 11 a 14 años); las escuelas se hallan situadas en el centro de Turín en donde hay una fuerte densidad de población extranjera, sobre todo china.

El proyecto se propone verificar un modelo de organización generalizable a todas las escuelas en las que hay alumnos inmigrantes y elaborar los instrumentos didácticos necesarios para ello: curriculum de italiano lengua segunda, programas de actividad y de educación intercultural, material de apoyo para el profesor y para el alumno, etc.

El problema experimental es el de asegurar a los alumnos extranjeros inscritos en las clases comunes, la consecución de los objetivos previstos por el plan nacional de estudios de 1985, facilitando a la totalidad de los alumnos la *comprensión* y la *cooperación internacional*.

Asimismo, responder al problema mediante modalidades sistemáticas, creando bases científicamente sólidas y controlables que sean, en perspectiva, susceptibles de ser transferidas a la demanda creciente de instrucción de alumnos extranjeros y que

aseguren eficacia didáctica, agilidad administrativa y coordinación de los recursos y de las competencias de los organismos e instituciones.

La muestra experimental es de 80 alumnos inmigrantes distribuidos según una media aproximada de 2 alumnos por clase en 4 escuelas de distritos habitualmente conflictivos en los que ya existen los problemas propios del handicap social —económico-cultural— y del fracaso escolar correspondiente.

La hipótesis de trabajo es la integración de los alumnos extranjeros en las clases comunes correspondientes en la medida de lo posible a su edad; muchos alumnos tienen alrededor de 10 años y no han estado escolarizados en su país.

También hay que precisar que todas las materias se imparten en lengua italiana.

La hipótesis introduce, durante todo el curso elemental y para un número de horas variable, la estructura del taller de italiano lengua segunda, dirigido por un enseñante especialista o en curso de especialización en la didáctica del italiano como lengua segunda, con unos 10 alumnos por profesor y para un tiempo de permanencia del alumno en el taller de 6 / 8 / 10 horas por semana (es decir, 1-2 horas por día) en grupos de igual nivel de competencia en lengua italiana. En el mismo grupo puede haber alumnos con diferentes lenguas maternas.

También se ha previsto:

- la introducción en el programa de estudios de toda la escuela, es decir, para todos los alumnos, italianos y extranjeros, de elementos que les permitan profundizar en las culturas de origen de los extranjeros y un inicio de comparación entre la cultura italiana y las otras culturas;
- intervención de integración recíproca, de programación común y de estrecha colaboración didáctica entre los enseñantes de la clase y los del taller;
- sensibilización apropiada y consciente de las familias de alumnos italianos a los problemas de la inmigración.

La coordinación y la verificación del proyecto sigue la metodología Investigación/Acción que enfoca la interacción continua entre los expertos (profesores de universidad, investigadores) y los enseñantes. Se ha constituido un Grupo de trabajo y un Comité Técnico Científico coordinados por mí como Inspectora escolar y de pedagogía.

Son de especial interés los trabajos efectuados por los especialistas de las Universidades de Turín y de Bérgamo que colaboran con el grupo observando en alumnos chinos la evolución de la lengua italiana hablada. El trabajo ha proporcionado a los enseñantes unos resultados sumamente interesantes sobre la interlengua espontánea, los aspectos fonológicos, la morfología de la palabra y la morfología verbal.

Es muy importante también el estudio efectuado acerca de la estructura de la lengua y cultura chinas elaborado con la colaboración de un sinólogo.

Para trabajar los aspectos metodológicos y didácticos se ha construido un conjunto de instrumentos para la individualización de los niveles de competencia lingüística oral (activa y pasiva) inicial con el fin de formar los grupos de trabajo práctico para el curso escolar según la evolución de la competencia lingüística de cada alumno. Evidentemente los grupos no son inamovibles.

Los niveles lingüísticos elaborados son seis y van desde el que corresponde a alumnos que no hablan bien la lengua hasta el de aquellos que la dominan, según una adaptación del cuadro de J. Carroll - J. Hall.

Para la construcción de los planes de estudio de la lengua italiana se han identificado los objetivos progresivos en tres niveles:

- el nivel inicial, también llamado nivel umbral que comprende los aspectos fundamentales del aprendizaje de las capacidades y hace hincapié en las capacidades orales y en la asimilación de la gramática y del léxico de base,
- el nivel intermedio, que se propone completar la competencia gramatical y desarrollar el vocabulario general. La lectura pasa a ser una capacidad dominante que hay que desarrollar ampliamente,
- el nivel avanzado, en el cual el trabajo oral no se abandona, pero la lengua escrita pasa a ser el objeto de estudio más importante. Se estudia la lengua de especialización, los registros profesionales, literarios, científicos y otros.

La relación humana entre profesor-alumno y entre alumno-alumno se considera primordial con respecto al aspecto técnico-didáctico.

Las capacidades ligadas tanto a la comprensión como a la expresión oral y escrita se desarrollan no solamente mediante ejercicios estructurales (repetición de modelos) sino más bien mediante tentativas de comunicación en situación.

La noción de *situación* es un principio que caracteriza a la didáctica de la lengua y también la didáctica de otras disciplinas, por ejemplo las ciencias y las matemáticas.

Se intenta preordenar situaciones motivadas y problemáticas capaces de promover en el alumno la iniciativa de comunicación, la búsqueda de la expresión y la tentativa de comprensión. Quizás las producciones del niño, en este contexto, contengan errores que sean signo de un trabajo mental y no simplemente faltas.

Para nosotros el taller de lengua es una estructura más eficaz que la clase común para permitir la didáctica *en situación*, pero solamente si el estilo de enseñanza del profesor es interactivo y capaz de animar la interacción verbal junto a la interacción cultural.

La situación ideal sería que la totalidad de la clase trabajara de este modo y que los proyectos educativos de ambos maestros estuvieran integrados.

De manera especial el maestro titular de la clase, en colaboración con el maestro del grupo práctico experimental, es el que conduce el programa de educación intercultural. Este programa prevé el estudio de la historia personal (también escolar) del alumno y la relaciona con la cultura del país que le recibe, según el principio que dice que la diversidad es una fuente de riqueza para todos. En este sentido se ha empezado a constituir un sector multicultural en las bibliotecas de las escuelas.

Los resultados obtenidos al final de la primera fase experimental nos muestran que la frecuencia de participación de alumnos extranjeros en las clases comunes es eficaz; la comunidad de los iguales y la interacción con el maestro producen solicitudes no sustituibles para la adquisición de la lengua.

La misma comunidad-clase no puede ser sustituida por un contacto intercultural educativo. Finalmente, la presencia en la misma clase y en el mismo grupo de alum-

nos que provienen de países diferentes se revela como una fuente de recursos que hay que explorar en sus aspectos positivos.

Otro tema que nos preocupa es la formación permanente de los enseñantes, y en este sentido han sido programados cursos para los maestros implicados en la experimentación, así como un Centro de documentación-información (CIDISS) para aquellos maestros que colaboran en esta experiencia desde sus inicios o bien para aquellos que se hallan geográficamente más aislados.

Inmigrantes en Grecia: perspectivas del aprendizaje de lenguas vivas

Efthymia Gouma

Instituto Pedagógico de Atenas

En 1892 Claparède, dirigiéndose a los autores de programas, decía: «Las lecciones están hechas para los alumnos y no los alumnos para las lecciones.»

Esta frase tiene, a nuestro parecer, una relación directa con los principios sociales de la pedagogía contemporánea y con el movimiento migratorio que en los años 60 planteó una grave problemática en el terreno de las ciencias de la comunicación.

La comunicación en general debería tener en cuenta, siguiendo estos principios, una serie de proposiciones:

- la naturaleza de la lengua del aprendiz (con rasgos distintivos propios respecto a otras lenguas),
- los tipos de conocimientos explícitos e implícitos que posee el aprendiz,
- los diferentes itinerarios de adquisición (guiada o no guiada),
- la relación con el input lingüístico y el papel que puede desempeñar la lengua materna en el proceso de aprendizaje,
- el análisis y la explicación de los errores: no error, error de interferencia, error de generalización, características de la lengua a aprender,
- etc.

El programa *La enseñanza-aprendizaje del griego moderno con el fin de lograr*

la integración social de los inmigrantes, tiene en cuenta los orígenes de los aprendices así como su situación socioprofesional; en consecuencia se estudian, en su adquisición del griego moderno, las actividades inherentes a toda interacción lingüística entre las cuales podríamos mencionar las siguientes:

1. poseer los instrumentos necesarios para comprender lo que se dice,
2. producir palabras en la lengua de destino o lengua a aprender,
3. organizar estas palabras en enunciados comprensibles para el interlocutor, sobre todo en las clases de principiantes, teniendo en cuenta la no pertinencia de este término habida cuenta de que los aprendices viven en el país cuya lengua están aprendiendo.

Es evidente que hablar de éxitos y fracasos en la comunicación entre locutores nativos e inmigrantes consiste, entre otras cosas, en analizar los comportamientos lingüísticos recíprocos que adoptan durante sus intercambios.

El material pedagógico de este programa seguido de documentos auténticos no sería suficiente si la realidad lingüística no estuviera controlada por técnicas que definen dos universos culturales en los que se muestra que la lengua es un código con una semiología variable. En consecuencia, un material para la enseñanza-aprendizaje de una lengua que no tuviera en cuenta las prescripciones de una cultura intrínseca no alcanzaría resultados positivos en el plano comunicativo.

En las clases de griego moderno se verifica a menudo otra fuente posible de fracasos comunicativos que podrían basarse en el hecho de que se descifra por proximidad un lexema presente en una cuestión por otro lexema: es lo que se conoce como vaguedad fonética. También podríamos citar en este sentido —mencionando así a A. Giacomi y a C. Hérédia y sus métodos—, el reconocimiento completo de la referencia personal en la lengua de destino que permite remitir a diferentes actores en el interior de un relato y delimitar con precisión los planos de enunciación.

Así, la adopción de ciertas estrategias sólo hallaría una traducción diferente de los éxitos y de los fracasos en las estrategias de comunicación. El marco teórico más pertinente sería el de Bakhtine (1977, 79). Para este autor, el plurilingüismo es la regla, sobre todo en las sociedades desarrolladas de contacto como las nuestras, incluso en el interior de un país lingüísticamente unificado. Para establecer una relación entre los locutores, las llamadas estrategias preventivas (principios generales de la regulación discursiva) no serían eficaces utilizadas en los enfoques auténticos de la enseñanza. Por añadidura, cualquier estrategia de facilitación propondría diálogos con riesgo, ya que existe la confrontación de la realidad con la clase, y en consecuencia, con las estrategias sociopragmáticas elaboradas en nuestro programa con el objetivo de lograr una integración social.

Respecto al material por nosotros elaborado, debemos decir que hemos mantenido técnicas paralelas al principio de *wait and see strategy* propuesto por Allwood y Abelard en 1984, con el cual interpretamos, por parte del locutor nativo, la voluntad de no suspender una comunicación ya iniciada.

En las lenguas naturales tan sólo puede haber una acumulación de datos; para los griegohablantes, y a veces para los hispanohablantes, esta acumulación puede

ofrecerles la posibilidad de encontrar una palabra parecida a otra de su propia lengua.

Si tomamos el ejemplo de un diálogo imaginario en la consulta de un doctor, vemos que, a veces, el aprendiz, que no desca interrumpir el discurso del médico, exterioriza marcas aparentes de comprensión aún cuando realmente no lo está entendiendo. Para casos similares, nuestro programa prevé técnicas de autocorrección, de negociación parentética y de clarificación.

Llegados a este punto no rechazaríamos el decir que la glotopolítica desempeña un importante papel en la transformación de esta realidad y concederíamos prioridad a las encuestas relativas a la identidad sociocultural del inmigrante en las que se ha observado que, excepto para algunas minorías, la teoría de su imagen de identidad no está, por así decirlo, a la altura del uso que estos estudiantes hacen de ella ni tampoco de la importancia práctica que tiene para ellos.

En un segundo tiempo hemos comprobado una integración sometida a la presión de una angustia culpabilizadora de desnaturalización y de traición a su ser auténtico (cif. C. Camilleri y su encuesta relativa).

Es indudable que habría que llevar a cabo un aprendizaje basado en la adquisición y organización de repertorios lingüísticos concretos o simbólicos obtenidos simultaneando la investigación con la acción.

Asimismo, se deberían adoptar técnicas que mostraran el carácter colectivo del discurso y los procesos lingüísticos que permiten su constitución como tal.

Teniendo en cuenta lo anterior, se deberían efectuar investigaciones tendentes a mostrar cuáles son los constituyentes generales de la explicación considerada como resultante de un conjunto de factores de entre los cuales podemos aislar los siguientes:

- una competencia explicativa por parte del enunciador que remita a ciertos modelos cognitivos y lingüísticos,
- una representación en la mente del enunciador de la competencia pasiva del interlocutor, es decir, saber que ya conoce sus modelos explicativos y que puede comprenderlos en su lógica.

De esta manera adoptaríamos una didáctica más o menos implícita que tendería a basarse en un estudio de la conversación y de la relación entre los trabajadores con el fin de estudiar la producción de los discursos en relación.

Hemos intentado describir brevemente la idea de una relación inicial de la enseñanza de lenguas con la existencia de fenómenos sociales como la migración; desde nuestra óptica sería ideal que proyectos del estilo de *La educación para todos* buscaran una problemática que comenzara introduciendo planteamientos individuales o nacionales y finalizara internacionalizando cualquier proyecto de reforma en este terreno.

Creemos también que cualquier trabajo semiótico, es decir, de textos y semiología, trabajos de alfabetización sobre la lectura y la escritura, podrían ser otro capítulo importante con respecto a la circunscripción del aprendizaje de los migrantes.

Con el fin de aportar un punto de controversia a esta problemática, finalizaremos citando a Roland Barthes: «En el momento en que la palabra interpelativa se interrumpe, da vueltas sobre sí misma, y se transforma en una generalidad banal, la apropiación del concepto se encuentra súbitamente alejada por la literalidad del sentido.»

La lengua de los niños emigrantes yugoslavos que viven en países europeos

Andrina Pavlinic-Wolf y Josip Anic

Instituto para la Migración y las Nacionalidades de la Universidad de Zagreb

Introducción: algunos datos demográficos

Según algunos cálculos aproximados, a principios de los ochenta había probablemente veinte millones de trabajadores emigrantes en el mundo, y entre ellos más de un millón de yugoslavos en Europa, además de unos 250.000 niños y adolescentes (entre ellos unos 90.000 en edad preescolar). También se ha calculado que en el año 2000, un tercio de la población de menos de 35 años en la Europa muy desarrollada tendrá un historial de inmigración. La población extranjera joven puede entonces ser considerada como los nuevos europeos, acarreado la variedad de distintas expresiones culturales que surgen de sus propias culturas nacionales o regionales. Es un desafío tremendo para los que están al frente de las políticas culturales y educativas, el reconocer este potencial, y proporcionar la ocasión para que pueda convertirse en un factor positivo para la unidad el entendimiento y el progreso de Europa.

Información general sobre el proyecto de investigación «La lengua de los niños yugoslavos que viven en países europeos» dirigido por el Instituto para la Migración y las Nacionalidades de Zagreb

El proyecto de investigación que presentaremos parcialmente aquí fue un estudio sociolingüístico dirigido a través de un cuestionario a 342 niños de origen yugoslavo, croata, serbio, montenegrino o musulmán de Bosnia y Herzegovina, de edad comprendida entre los 10 y los 18 años y que hablaban serbocroata (la LM, S/C o L1 más adelante). Han pasado por lo menos la mitad de sus vidas en Austria, Dinamarca, Francia, la República Federal Alemana, los Países Bajos, Suecia, Suiza y el Reino Unido, y han estado recibiendo su educación allí. El propósito del estudio era conseguir datos sociodemográficos sobre ellos y alguna información sobre su competencia en la L1 y la L2 (a través de autoinformes), además de su actuación en tareas concretas. Tuvieron que hacer un examen gramatical tipo test, en el que se examinaba su L1 en los niveles lingüísticos de fonología, morfología, sintaxis, vocabulario y ortografía. También se les hizo escribir una redacción sobre uno de los siguientes temas: «Mi casa», «Mi escuela», «Mi patria, Yugoslavia», o «Mi nueva patria». Esto se hizo para poder identificar los problemas de la L1 así como, hasta cierto punto, sus causas. O sea que, además de los métodos lingüísticos de recopilación de datos, también se aplicaron parámetros sociológicos y sociolingüísticos para determinar (o para confirmar) qué factores, lingüísticos y extralingüísticos, pueden afectar el mantenimiento o el desgaste, cambio y pérdida de una lengua materna. La discriminación positiva para con los encuestados y su LM consistió en seleccionar para la muestra sólo a los que tenían los dos padres hablantes de S/C y sólo a los que asistían a la llamada educación suplementaria yugoslava, es decir, clases que proporcionan instrucción de la lengua materna y la cultura del país de origen, la mayoría de las veces paralela a la instrucción regular aunque algunas veces integrada.

Puede ser necesaria un poco más de información sobre la muestra; un 72,2% de los niños había nacido en los países que los acogían, o sea que los llamados inmigrantes de «tercera generación» constituían casi dos terceras partes de la muestra. Un número significativo de ellos no han vivido nunca en Yugoslavia, o bien han vivido allí poco tiempo, el 29,7% entre uno y cinco años, un 54,4% sólo ha venido en cortas visitas esporádicas. Los factores como éste tienen sin duda alguna relación con su competencia en la L1.

La situación sociocultural de los encuestados (el medio familiar), las lenguas preferidas en distintas situaciones, y su éxito escolar (en el contexto de la integración)

Mientras que los padres inmigrantes han sido el objetivo de la integración selectiva, sus hijos se prestan más fácilmente a la integración total (asimilación, «homogeneización cultural»), especialmente si el proceso empezó a una edad temprana.

Los hijos de inmigrantes, o los hijos de antiguos inmigrantes, sufren y tratan, con más o menos éxito, con el impacto de factores relacionados con su educación,

el desarrollo de su personalidad, y la cultura: el hogar y la familia por una parte, y por otra la escuela como proveedora de conocimientos, herencia cultural y tecnológica y otros logros, orientaciones de valores, normas y comportamientos, etc. relacionados con la sociedad mayoritaria. Las expectativas son que los inmigrantes de «tercera generación» lo encuentren más fácil de asimilar, mientras que los inmigrantes de «segunda generación» están en una posición especialmente vulnerable, porque su primera socialización tuvo lugar en un medio sociocultural distinto, por medio de una lengua distinta, y el cambio puede haber dejado cicatrices permanentes en su vida psicosocial.

Según la información de los encuestados, el 10,8% de sus padres no terminaron la escuela elemental, el 23,7 terminó de 5 a 8 clases, el 29,2% asistió a formación profesional o a la escuela secundaria, y un 9,9% recibió educación superior. Hay una diferencia estadísticamente significativa entre las submuestras: los padres más educados son los del Reino Unido, Suecia y Suiza.

Las madres de los encuestados, como podía esperarse, son incluso menos educadas: el 16% tenía 4 años o menos de escuela elemental, el 37,1% de 5 a 8 clases, el 15,4% formación profesional o escuela secundaria, y un 8,5% recibió educación superior. Las madres más educadas son las del Reino Unido y Suecia.

Casi el 90% de los padres y el 70% de las madres tienen trabajo; sólo el 5,3% de los encuestados tiene a los dos padres golpeados por el desempleo.

En el 22% de los casos, las madres son miembros dependientes de la familia, en comparación al 7,8% de padres dependientes. Esto significa que las madres tienen más tiempo para pasar con sus hijos. Aunque esto es una ventaja, porque las madres son las principales transmisoras de la lengua y los patrones culturales nativos, pueden, por otra parte, ser menos competentes con respecto a la L1 en comparación a sus maridos, que tienen un nivel de educación más alto.

Comparable a los descubrimientos de varios proyectos de investigación europeos y americanos, la LM se usa principalmente por los niños yugoslavos para la comunicación con los padres: en más del 80% de nuestros casos. Sin embargo, sólo el 34,5% usan su L1 para la comunicación con los hermanos. La L2 es la lengua dominante para este tipo de interacciones.

El uso de la LM se ve incluso menos favorecido en el juego o en la interacción con compañeros o grupos de compañeros: sólo el 18% de los encuestados prefiere la L1 en estas circunstancias, el 12% usa la L1 y la L2 indistintamente, mientras que la gran mayoría (68,8%) prefiere la L2.

Sólo un poco más de un 27% de los encuestados dice usar su LM con propósitos de introspección o, digamos, para «comunicarse consigo mismo», mientras que el 48% prefiere la L1, el 8% cree que piensa en las dos lenguas indistintamente, según la situación, y todo un 17% no pudo dar una respuesta.

Podemos sacar fácilmente la conclusión de que la L2 es realmente dominante en un cierto número de situaciones, excepto para la interacción entre padres e hijos. Para más de un 6,6% de los alumnos también es la lengua preferida a la hora de escribir, mientras que un 26,6% prefiere su L1 a la hora de escribir y un 5,8% dice usar las dos lenguas indistintamente.

En lo que respecta a los resultados escolares de nuestros encuestados, más de un

47% de la muestra completa que asiste a escuelas corrientes, son excelentes estudiantes, y otro 38,6% es muy bueno. Junto con su alto nivel de competencia en la L2, sus carreras escolares posteriores no debieran ser amenazadas. También puede considerarse que el éxito escolar de los niños en escuelas regulares podría estar relacionado directamente con el hecho de que su L1 y su cultura de origen son continuamente fortalecidas en la educación suplementaria yugoslava.

Conclusiones

Con independencia de todos los esfuerzos por parte del sistema educativo del país de origen y sus instituciones en el extranjero, responsables del mantenimiento y desarrollo de la L1 en los niños yugoslavos emigrantes, el resultado es modesto y no del todo satisfactorio. Al mismo tiempo, la LM tiene el estatus de una lengua minoritaria en la escuela y la sociedad de acogida en general, y las más veces, no se le han dado bastantes oportunidades para desarrollarse en la dirección de un bilingüismo totalmente funcional (diglosia). Aún y así, la lengua de la diáspora, tal y como está, algunas veces muestra alguna vitalidad por muy raro que parezca, y vive una vida propia, incluso relativamente independiente de la vida de la lengua (estándar) del país de origen. Esto, por supuesto, no es una regla fija, porque la situación sociopolítica o sociolingüística del país de origen puede, por otra parte, tener un efecto de espejo en las comunidades étnicas en cuestión en los países de acogida. El resultado final puede ser cualquier cosa en el intervalo desde una lealtad (rejuvenecida) a la lengua a un autodio lingüístico (usando la expresión de Sledd).

Este volumen recoge Ponencias
y comunicaciones presentadas
en el XV Seminario Internacio-
nal organizado por el ICE de la
Universitat de Barcelona en
Sitges 1990.

Traducción de:
Angels García
Amparo Hurtado
Montserrat Mestre



COLECCIÓN SEMINARIOS N.º 23

XV Seminario sobre "Educación y lenguas"