



Consortium of Institutions
for Development and
Research in Education in
Europe

Hacia una Europa diferente

Respuestas educativas a la interculturalidad



Hacia una Europa diferente

Respuestas educativas a la interculturalidad

© 2002 CIDE/CIDREE/SLO: Centro de Investigación y Documentación Educativa/Consortio Europeo de Instituciones de Investigación y Desarrollo en Educación/Instituto Holandés para el Desarrollo Curricular, Enschede.

Reservados todos los derechos. Ninguna parte de esta publicación puede reproducirse o transmitirse por procedimientos electrónicos o mecánicos, incluyendo fotocopia, grabación o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin previo permiso escrito del editor.

Autores:

María Borgström	Elin Jones
Roger van Boxtel	Andras Kovats
Lia Brouwer-Vogel	Joanna Le Métais
M ^a Antonia Casanova	Juan Navarro Barba
Elfie Fleck	Ulrich Pfaff
Jagdish S. Gundara	Sebastián Sánchez
Seamus Hegarty	Carmen Solano
Jagoda Illner	Monica J. Taylor

Editoras: Mercedes Muñoz-Repiso (CIDE)
Montserrat Grañeras (CIDE)

Coeditora: Joanna Le Métais

Responsables de Traducción: Noelia Martínez (CIDE)
Ana M^a Sánchez (CIDE)

Producción: Ria Benamirouche
Karolien de Vos

Agradecimientos: A Carmen Morales, por su papel en la organización del Seminario.

Primera edición: 2002

ISBN 90 329 2099 5

Solicitudes a:

CIDREE-Secretariat
Ria Benamirouche (SLO)
Postbox 2041, 7500 CA Enschede, The Netherlands
Teléfono: + 31 53 4840 206
Telefax: + 31 53 4306 110
E-mail: cidree@slo.nl

CIDE

General Oraá, 55, Madrid, Spain
Teléfono: + 34 91 745 94 00
Fax: + 34 91 745 94 38
E-mail: cide@educ.mec.es

Presentación

Centro de Investigación y Documentación Educativa

Los sistemas educativos, por su propia naturaleza, están siempre protagonizando importantes transformaciones. Sin duda, uno de los cambios que mayores repercusiones está teniendo es la integración de una proporción cada vez mayor de alumnos y alumnas extranjeros en las aulas y, paulatinamente, de hijos de familias inmigrantes que, en el caso de nuestro país, ya son ciudadanos de segunda generación. Por tanto, es ya un hecho la necesidad de la interrelación entre culturas distintas y la búsqueda de una convivencia estable entre ellas basada en el postulado de que la verdadera comunicación intercultural sólo es posible sobre las bases de la equidad, la no-discriminación y el respeto a la diversidad. Desde esta posición han de reconocerse los elementos propios de las otras culturas como enriquecedores para la cultura mayoritaria.

La enorme amplitud que ha cobrado el movimiento migratorio en la última década, tanto en España como en el resto de países de la Unión Europea, así como sus repercusiones políticas, sociales y humanas, exigen un análisis profundo y riguroso de este fenómeno que afecta, no sólo a quienes parten de sus países de origen, sino también a los pueblos y culturas que los acogen. En este sentido, la publicación de este libro, cuyo contenido es el producto del seminario "Inmigración y sistemas educativos. Nuevos retos y soluciones en el entorno europeo", que organizaron en Madrid en junio de 2002 el *Centro de Investigación y Documentación Educativa* (CIDE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y el CIDREE (*Consortio Europeo de Instituciones de Investigación y Desarrollo en Educación*), contribuirá, sin duda, a la profundización en dicho análisis.

Es apreciable el esfuerzo hecho en Europa desde los inicios de la década de los ochenta, a partir de propuestas de diversos organismos internacionales, principalmente del Consejo de Europa, por promover un modelo de educación intercultural insistiendo en la necesidad de una educación para el cambio de actitudes. Los sistemas educativos de los países que conforman la Unión Europea fueron diseñados y creados, fundamentalmente, para dar respuesta a las necesidades de unas sociedades mucho más homogéneas que las actuales, debiendo ahora reconocer la presencia activa de esta realidad pluricultural. Este

reconocimiento exige una traducción en respuestas a las necesidades de todos los individuos, sea cual sea su procedencia cultural, sin merma de sus oportunidades en el ámbito social, cultural y laboral. De hecho, este reconocimiento de la diversidad se convierte en uno de los principales ejes en torno al cual giran las respectivas reformas educativas puestas en marcha en los distintos países de la Unión Europea a lo largo de las dos últimas décadas.

A partir del inicio de los años noventa, España comenzó a convertirse en país de acogida de inmigrantes y desde entonces, de modo creciente, se ha ido generando conciencia de la necesidad de analizar las implicaciones que se derivan de la incorporación de nuevas minorías étnicas al sistema educativo. La inclusión de este nuevo horizonte intercultural en la educación ha tenido como consecuencia cambios decisivos en la estructura y ordenación de nuestro sistema, y las diferentes Administraciones Educativas de España han ido, en el ejercicio de sus competencias en materia de educación, poniendo en marcha planes y medidas específicas dirigidas a favorecer la integración de los alumnos extranjeros en sus aulas, algunas de las cuales fueron presentadas en el Seminario.

El *Centro de Investigación y Documentación Educativa*, consciente de la importancia de profundizar en esta nueva dimensión, ya a finales de los años ochenta comenzó a alimentar una sólida línea de investigación en torno a la educación intercultural, que por el momento cuenta con 27 estudios específicos sobre inmigración y educación realizadas por expertos y por profesores de todos los niveles educativos repartidos por la geografía española.

El objetivo con el se realizó el Seminario es de una gran trascendencia: *reflexionar teóricamente sobre la inmigración y los sistemas educativos y compartir experiencias que pongan de relieve tanto las barreras y los retos como los éxitos y las buenas prácticas*. Si queremos avanzar en la construcción de una escuela europea más plural y tolerante, es de desear que dicho objetivo sea plenamente conseguido con este libro que hoy ponemos en manos de políticos, expertos, docentes, administradores y, en general, personas interesadas en los grandes retos que se presentan a la educación en el mundo contemporáneo.

Maria Tena

Directora del Centro de Investigación y Documentación Educativa

CIDREE

El Consorcio Europeo de Instituciones de Investigación y Desarrollo en Educación es una red de 19 organismos encargados de la investigación y el currículo en 15 sistemas educativos de toda Europa, a los que se añaden, como socios, Hong Kong y Estados Unidos. Sus miembros tienen responsabilidades relevantes en sus propios países y, en algunos casos, están establecidas por ley. Estas responsabilidades incluyen el asesoramiento para el desarrollo curricular y la reforma, la elaboración de los materiales curriculares, la dirección o supervisión de la evaluación y de los programas, la dirección de la investigación y la contribución a la formación del profesorado.

El objetivo del CIDREE es contribuir a la mejora de la educación en Europa permitiendo a sus miembros una mejor realización de su trabajo. Buscamos, además, ampliar tanto el asesoramiento a los políticos como el apoyo y la orientación ofertada a los docentes. Abordamos estos objetivos llevando a cabo proyectos de colaboración, facilitando el intercambio de información y, más recientemente, publicando un anuario centrado en un tema educativo de actualidad en toda Europa.

Es un gran placer presentar el Anuario 2002, cuyo tema central es la inmigración y las minorías étnicas en la educación. El estímulo para su elaboración surgió del cada vez mayor número de inmigrantes, incluidos niños, presentes en muchos países europeos y a la mayor visibilidad de estudiantes procedentes de minorías étnicas en nuestros sistemas educativos. Nuestra experiencia con las poblaciones minoritarias varía mucho en toda Europa, tanto en lo que se refiere a la proporción de la población nativa, como a la distribución dentro del país, la fecha de llegada, el lugar de origen, la lengua, la congruencia cultural, el estatus de legalidad, etc. Gracias a esta gran diversidad podemos aprender los unos de los otros. Son muchas las distintas iniciativas en marcha y muchas las historias con éxito a contar.

Un seminario organizado en Madrid por el CIDREE y por nuestro socio español, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), nos proporcionó la oportunidad de compartir experiencias, someterlas a juicio y determinar qué prácticas pueden ser extrapolables. Esta publicación se basa en las ponencias y debates de dicho seminario. Además de la experiencia española, que se analiza en profundidad, se

presentan otras de Austria, Inglaterra, Alemania, Hungría, los Países Bajos, Suecia y Gales.

El resultado, en su conjunto, es una valiosa contribución a la literatura sobre medidas educativas para alumnos procedentes de minorías étnicas. Todos aquellos preocupados, tanto a nivel político como práctico, de que nuestros niños tengan asegurada una buena educación y de que nuestras sociedades se enriquezcan gracias a la diversidad aportada por las minorías étnicas, encontrarán información muy valiosa en la presente publicación.

Dr. Seamus Hegarty
Presidente del CIDREE

ÍNDICE

Presentación

María Tena

Seamus Hegarty

Síntesis introductoria	9
<i>Joanna Le Métais</i>	
I Perspectiva internacional	27
Educación para la diversidad social intercultural y ciudadana en la Unión Europea	29
<i>Jagdish S. Gundara</i>	
II Perspectivas de los distintos países	47
Alumnos inmigrantes en los centros educativos austriacos: el reto de la diversidad lingüística y cultural	49
<i>Elfie Fleck</i>	
Una educación válida para todos: conocer las necesidades educativas de los refugiados y solicitantes de asilo en la Inglaterra multiétnica	65
<i>Monica J. Taylor</i>	
Alumnos inmigrantes en los centros escolares del Norte del Rin-Westfalia	101
<i>Jagoda Illner y Ulrich Pfaff</i>	
La integración de los niños inmigrantes en la enseñanza obligatoria en Hungría	113
<i>Andras Kovats</i>	
Educación: elemento clave para una integración eficaz	123
<i>Roger van Bortel en colaboración con Lia Brouwer-Vogel</i>	

	La relación de la sociedad y la escuela sueca con niños de otro origen étnico y lingüístico <i>María Borgström</i>	157
	Inmigración y educación en Gales <i>Elin Jones</i>	181
III	España	191
	La Constitución española y la legislación estatal educativa <i>Juan Navarro</i>	193
	Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (1991-2002) <i>CIDE</i>	197
	Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma andaluza <i>Sebastián Sánchez</i>	217
	Plan integral para la inmigración en Aragón <i>Carmen Solano</i>	243
	La atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid <i>M^a Antonia Casanova</i>	273
	Plan regional de solidaridad en la región de Murcia <i>Juan Navarro</i>	293
IV.	Programa del seminario	315
	Inmigración y sistemas educativos: nuevos retos y soluciones en el entorno europeo	317
	Notas acerca de los autores	321

Síntesis introductoria

Joanna Le Métais

El Anuario del CIDREE del año 2002 considera la migración en Europa desde las perspectivas internacionales, nacionales y regionales. Se basa en las colaboraciones de los miembros del CIDREE que, en su gran mayoría, presentaron sus ponencias en el seminario del CIDE/CIDREE celebrado en Madrid los días 13 y 14 de junio de 2002 (ver “Programa del Seminario”). Las ponencias se agrupan en tres amplios apartados. Gundara abre el tema desde una perspectiva internacional (Apartado 1) y, tras él, se exponen siete ponencias nacionales (Apartado 2). El Apartado 3 analiza cuatro maneras diferentes sobre cómo algunas Comunidades Autónomas de España han adaptado el marco estatal para satisfacer cuestiones locales. Por su naturaleza, estas cuatro últimas ponencias ofrecen una visión más detallada de las políticas y de sus planes de implementación.

La terminología usada para referirse a los que llegan difiere de un país a otro; “extranjeros”, “trabajadores invitados”, “recién llegados”, “inmigrantes antiguos” e “itinerantes”, cada uno de estos términos transmite diferentes imágenes y afecta a nuestras percepciones y a las que fomentamos en otros acerca de las gentes de nuestras comunidades. La mordacidad de los medios de comunicación refuerza los estereotipos, con frases como “los turcos son musulmanes” o “los inmigrantes son unos vagos” y favorece asociaciones erróneas, como por ejemplo “ilegal” e “inmigrante”. Esto lleva a una visión reduccionista de los inmigrantes y a una polarización entre los “pertenecientes” y los “no pertenecientes” (Gundara), además de debilitar el compromiso político y social para la integración.

Para mayor claridad, en este libro el término “migración” se refiere a la movilidad *dentro* de un país o región, mientras que “inmigración” denota el proceso de reubicación e integración *en un país o región diferente*.

Contexto

Tendencias históricas

El fenómeno de la migración tiene una historia larga y compleja. Europa ha sido testigo de los flujos de población desde tiempos remotos y la mayoría de los europeos son descendientes de estos inmigrantes, que abarcan desde los individuos motivados por la búsqueda de alimento o tierra fértil hasta los desplazamientos de los ejércitos (por ejemplo, los intentos de invasión y colonización de los romanos, franceses y alemanes).

Las sucesivas persecuciones religiosas que obligaron a los católicos, hugonotes y judíos a emigrar –a veces sólo temporalmente- a países más tolerantes, dieron origen a nuestros primeros refugiados y solicitantes de asilo. Posteriormente, la agitación política por todo el mundo incrementó el número de aquellos que huían del abuso de los derechos humanos. Mientras que los acuerdos internacionales pretenden garantizar los derechos de los refugiados y de los solicitantes de asilo, hay indicios que muestran que el declive económico endurece las actitudes, incluso en comunidades tradicionalmente de acogida, como Suecia y los Países Bajos.

Muchos países contrataron trabajadores –a menudo no cualificados- para ocupar los puestos de trabajo que la comunidad de acogida no quiso aceptar. Se esperaba que estos trabajadores “invitados” no se establecieran de modo permanente en el país. Mientras que algunos se desplazaban con frecuencia entre su país de origen y su nuevo país de acogida (Illner y Pfaff se refieren a este fenómeno como *Pendelmigration*), pronto se hizo patente que la mayoría de estos “invitados” no tenían intención de volver a “casa” y, en muchos casos, el país de acogida había depositado su confianza en la mano de obra importada. Un fenómeno más reciente es el de la contratación de gente altamente cualificada (por ejemplo, enfermeros, profesores, médicos) para ocupar los puestos de trabajo que se están creando en áreas clave del sector servicios, con el deseo y la expectativa de que se establecerán en el país de modo permanente.

Los que emigraron por razones económicas salieron de Europa para ir al Nuevo Mundo en busca de oportunidades y de una mejor calidad de vida, mientras que otros, especialmente de las antiguas colonias, llegaron. Más recientemente, habitantes de Europa del Este han empezado a hacer uso

de su recién descubierta libertad para viajar y, en algunos casos, emigrar. Así, mientras algunas regiones de Europa (Gales, por ejemplo) no están atrayendo a un gran número de inmigrantes por razones económicas, en la actualidad, otras, como Murcia, han visto aumentar la inmigración en más de un 700% en los últimos cinco años; un contraste brusco respecto a su situación anterior como región de emigración.

Además de lo anteriormente expuesto, la mayoría de los países registran migraciones internas, incluidas las de gitanos e itinerantes ocupacionales por motivos profesionales, tales como las gentes del circo y los operarios del transporte. En algunos casos, los itinerantes encuentran dificultades para integrarse en la cultura mayoritaria, tanto que, en países como Hungría, los gitanos de origen rumano han asumido el papel negativo de “intrusos”, lo que facilita la integración de los inmigrantes (externos).

La inmigración interna es también característica del Reino Unido y de Alemania. Estos grupos pueden experimentar algunos de los problemas lingüísticos y culturales a los que tienen que hacer frente los inmigrantes. Por ejemplo, los angloparlantes monolingües pueden ser social y culturalmente marginados en zonas del norte y del oeste de Gales, donde tradicionalmente predomina el galés.

En una escala más amplia, la movilidad dentro de la Unión Europea se fomenta con el propósito de intercambiar ideas y conocimientos, tendencia que se incrementará dado que 50 millones de personas más accederán a la Unión en los próximos años. Sin embargo, a pesar de que todos sean “europeos”, estos inmigrantes traen consigo diferentes lenguas, culturas, educación y, sobre todo, costumbres y expectativas.

Estos movimientos han dado lugar a sociedades multiculturales y multiétnicas, englobando no sólo a diferentes grupos étnicos y culturales, sino también a individuos que son, en sí mismos, una amalgama de diversos orígenes étnicos y culturales. Puede que los “inmigrantes” compartan el mismo origen étnico y/o la lengua materna que la población de acogida¹ y que los ciudadanos nacionalizados mantengan su origen étnico distinto y -en el caso de la primera y, a veces, segunda generación de inmigrantes- su lengua materna. Si preguntásemos a alguien acerca de su identidad étnica o cultural podríamos encontrarlos

¹ Por ejemplo, en Hungría, el 62% de los alumnos extranjeros son de origen húngaro y provienen de países vecinos.

con una larga lista donde se reflejaran todas sus afiliaciones regionales y nacionales además de su herencia (extranjera).

Dado que la diversidad se ha convertido en la norma, la contribución de todos estos recién llegados a nuestras lenguas, culturas y tradiciones se convierte en parte del patrimonio de la nación.

Presencia y distribución

Aun cuando puedan constituir un porcentaje relativamente pequeño del total de la población, ha habido un incremento constante en el número de inmigrantes y en el número y diversidad de sus países de origen. Los inmigrantes tienden a asentarse cerca de sus familiares y de otros compatriotas, lo que ha dado lugar a altas concentraciones, especialmente en las zonas urbanas. Este hecho añade una presión adicional a los centros educativos que ya vienen siendo desfavorecidos social y económicamente y puede dar lugar a la segregación entre centros para extranjeros y centros para autóctonos. Así, aunque algunas dificultades a las que hacen frente los inmigrantes de estas zonas tienen su origen en su condición de "desplazados", otras se deben a su asentamiento en comunidades desfavorecidas.

Enfoques

La escolarización de los inmigrantes ha evolucionado con el tiempo, pudiéndose determinar cinco grandes enfoques. Debe advertirse que la mayoría de los sistemas reflejan una mezcla de enfoques según las circunstancias y prioridades locales.

Supervivencia

Tras la guerra, se esperaba que los "trabajadores emigrados" o "trabajadores invitados" se estableciesen por un periodo limitado de tiempo y después volviesen a "casa". La ayuda y la formación proporcionada a estos inmigrantes se centraron casi exclusivamente en aquello que resultaba esencial para su trabajo. Así, por ejemplo, los trabajadores que tenían contacto con los clientes (por ejemplo, los camareros) recibirían algún tipo de formación lingüística, mientras que aquellos cuyo trabajo no requería ningún tipo de contacto con los clientes (personal de cocina, limpiadores) no recibirían esta formación.

La -entonces- Comunidad Europea y el Consejo de Europa presentaron una serie de pautas relativas a las medidas a adoptar con los hijos de los trabajadores emigrados. La prioridad principal fue formarlos en la lengua

del país de acogida, con el fin de que se integrasen en las clases ordinarias tan pronto como fuese posible. Se fomentó la enseñanza de la lengua materna para *“facilitar la reintegración [de los niños] en el sistema educativo del país de origen de sus padres”* (Fleck).

Asimilación

Dado que se hizo patente el hecho de que los inmigrantes se estaban asentando de modo permanente en sus países de adopción se les prestó más atención con el fin de ayudarles a integrarse tan rápido como fuese posible. La lengua del país de acogida era vista como la clave para la integración inicial, así como para la plena participación en el proceso democrático. Como resultado, el apoyo a la enseñanza de la lengua materna decayó. Sánchez Fernández describe este enfoque como la absorción de la minoría por el grupo mayoritario, de modo que *“el primero se confunde con el segundo perdiendo su identidad, su lengua, sus hábitos alimenticios e incluso su religión”*.

Pluralidad cultural

Aunque algunas comunidades inmigrantes, especialmente las pequeñas, tendieron hacia una orientación integradora (Kovats), el enfoque asimilacionista quedó desprestigiado. Aún se esperaba que los inmigrantes se adaptasen a la cultura mayoritaria en la vida “pública”, aunque existía una mayor tolerancia hacia sus costumbres en la vida privada y, al igual que había ocurrido con generaciones anteriores de inmigrantes, la cultura de la comunidad de acogida absorbió aspectos de su gastronomía, música, indumentaria y tradiciones.

En la escuela, los métodos de enseñanza centrados en el niño animaron a todos los alumnos a inspirarse en sus propias experiencias como punto de partida de su aprendizaje. De este modo, las tradiciones y culturas de los inmigrantes pasaron a ilustrar estudios referidos a otros países y pueblos. Sin embargo, el reconocimiento de un estado de diversidad (multiculturalidad) no indica necesariamente compromiso con el proceso de interculturalidad (Borgström) y, en algunos casos, la inclusión de otras culturas en el currículo continuó siendo superficial.

Algunas estrategias para admitir la diferencia, como por ejemplo el establecimiento de colegios religiosos, dio como resultado una mayor segregación y podría decirse que minó la integración.

Inclusión

Los años 60 y 70 se caracterizaron por una mayor conciencia de las disparidades en las actitudes y rendimiento de los alumnos. Esto llevó a poner un mayor énfasis en la identificación de las necesidades individuales y en la implementación de medidas compensatorias en aras de resultados equitativos para todos los alumnos, independientemente de sus (dis)capacidades, sexo, raza, cultura, nivel socioeconómico, religión, etc. El compromiso hacia este enfoque se reforzó a la luz de la evidente relación entre una baja asistencia a clase y el rendimiento y del descontento social y el aislamiento. Hubo una sólida tendencia en toda Europa para proveer una enseñanza diferenciada dentro de las "escuelas integradas" para todos.

La incorporación de medidas para inmigrantes dentro de una política general de igualdad de oportunidades (por ejemplo, en Madrid y Murcia), se centra en las necesidades surgidas de una serie de factores interrelacionados y contribuye a evitar generalizaciones inútiles basadas únicamente en la nacionalidad, cultura o lengua materna. Sin embargo, Taylor sostiene que este enfoque puede suponer una manera menos sistemática de abordar la diversidad cultural y la igualdad racial.

Interculturalidad

El declive económico y la inquietud social aumentaron la motivación hacia una enseñanza diferenciada y, cada vez más, las escuelas apuntan ahora hacia la promoción de la interculturalidad. Este es un enfoque interactivo que requiere el reconocimiento, adaptación y adopción de ideas tanto de la comunidad de acogida como de la de llegada, de modo que todos se beneficien en una sociedad cohesionada y estable económicamente.²

Mientras que la mayoría de los sistemas educativos apoyan este enfoque, su puesta en marcha da origen a retos considerables que se tratarán en el siguiente apartado.

² Ver, por ejemplo, las ponencias de Gundara, Van Boxtel y Brouwer, Borgström, Jones, Sánchez y Casanova.

Necesidades y medidas

Al hablar de necesidades, se tiende a enfatizar la compensación por déficit y desventaja. Como se ha indicado anteriormente, los inmigrantes se asientan con frecuencia en áreas de desventaja que pueden agravar los problemas ya presentes en esas zonas. Sus necesidades sociales y económicas, así como su experiencia y expectativas previas de la educación puede colocarlos en una situación de desventaja compartida con algunos miembros de la comunidad de acogida. De todos modos, entre los perjudicados se incluirían tanto a inmigrantes como a autóctonos *“que pueden no compartir un conjunto de relaciones de reciprocidad y similitudes”* (Gundara) y, aquellos que proponen medidas, necesitan tenerlo en cuenta.

Las necesidades educativas, identificadas por los colaboradores de este libro, pueden dividirse en dos grandes grupos: necesidades genéricas y específicas.

Genéricas

Las necesidades genéricas, tales como la información acerca de los servicios educativos y las medidas para hacer frente a las necesidades socioeconómicas y de aprendizaje, son aplicables a toda la comunidad. Aun así, puede ser necesario tomar medidas especiales para los inmigrantes, como por ejemplo la interpretación y la traducción, así como los acuerdos para la escolarización y la solicitud de becas fuera del plazo ordinario establecido. También puede ser necesario tener en cuenta la distribución total de puestos escolares para asegurar la existencia de los mismos a aquellos alumnos que se incorporen a lo largo del curso o para evitar la masiva concentración de alumnos con necesidades educativas especiales en determinadas escuelas o regiones (Solano).

Información y orientación

Todos los padres necesitan información acerca de las oportunidades educativas disponibles, y orientación en cuanto a las elecciones más apropiadas para el futuro desarrollo de sus hijos. Las escuelas necesitan información acerca de las tradiciones y culturas de los nuevos alumnos, así como detalles particulares de cada individuo. Este último aspecto se obtiene mejor de manera directa de los padres o tutores y se ha demostrado que la relación hogar-escuela es un elemento esencial en la integración satisfactoria de todos los alumnos en el centro escolar.

En relación con el apoyo a los alumnos inmigrantes, los centros escolares necesitan conocer qué servicios (por ejemplo, interpretación) y recursos adicionales están disponibles en las oficinas nacionales y regionales.

Valores y creencias

Teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, los servicios educativos y las escuelas han de ver más allá del individuo, a sus padres y a la comunidad: *“Los educadores han de estar en armonía con los cambios de comprensión del entorno, sistemas de creencias y valores que las gentes traen de sus hogares. Si se ignoran estos temas, podría mejorarse el rendimiento, pero no se pondría fin a las diferencias”* (Quindlen, 2002, p.6). Las suposiciones acerca de los valores no se pueden generalizar exclusivamente desde la nacionalidad o identidad étnica.

Los problemas pueden surgir cuando hay un conflicto de valores, por ejemplo cuando las escuelas han de elegir entre la tolerancia y la libertad de expresión por un lado, y valores como la igualdad de oportunidades por otro. Gundara distingue lo que él denomina prácticas culturales “legítimas” de las prácticas “particularistas”, que perjudican al individuo, (por ejemplo, a las chicas) y que dificultan el ejercicio de derechos tales como la educación y el empleo. Gundara sostiene que el Estado tiene la responsabilidad de intervenir para proteger los derechos de los individuos y grupos en cuestión. Este punto de vista lo apoyan, entre otros, Fleck y Sánchez Fernández, que subrayan la importancia de legitimar y alentar una aproximación crítica a los valores, cultura y comportamientos propios.

La religión supone una estructura de valores y normas, y la inmigración ha traído consigo una mayor heterogeneidad de credos a nuestras comunidades. Así, se observa un aumento de alumnos musulmanes para quienes raza y religión, y religión y lengua materna se superponen.

El respeto hacia la identidad religiosa se corrobora a través de la indumentaria, la dieta y los permisos especiales durante la fiestas religiosas. En Inglaterra, Gales y Alemania, donde la educación religiosa es obligatoria, se han establecido diferentes acuerdos. Por ejemplo, y dentro de un plan piloto, los centros educativos del Norte del Rin-Westfalia han sido capaces de ofrecer “Instrucción islámica” como asignatura independiente desde el curso 1999/2000 y también es posible recibir instrucción relativa a las ortodoxias cristiana y siria. En Inglaterra y Gales, los planes de educación religiosa se elaboran de modo que reflejen los credos practicados en la comunidad escolar local. De todos

modos, el principal objetivo de esta enseñanza es siempre aumentar el conocimiento y la comprensión y no el asegurarse la conversión o participación activa en los credos implicados.

A pesar de que la adscripción religiosa no se corresponde con la nacionalidad, origen étnico o lengua materna, se está produciendo un aumento en la demanda de centros educativos con adscripciones religiosas determinadas, utilizando para formular esta demanda el argumento de la mejora en los niveles de rendimiento del alumnado. Sin embargo, el reconocimiento de valores y credos diferentes puede entrar en conflicto con el requerimiento legal (caso de Suecia) de que todos los centros educativos ofrezcan una educación equivalente y transmitan valores sociales consensuados; y, como se ha señalado anteriormente, las escuelas religiosas independientes podrían dañar la integración social.

Necesidades educativas y educación previa

El aprendizaje puede verse afectado por un amplio abanico de influencias personales y sociales y, en especial, por las experiencias de aprendizaje previas del niño en el hogar y en la escuela. La ausencia de una escolarización regular inhibe el aprendizaje de los alumnos que han faltado a clase o han sido excluidos y de algunos niños emigrantes, como es el caso de somalíes, gitanos de Europa del Este y kurdos.³

Aunque las necesidades psicológicas y emocionales afectan al aprendizaje de todos los niños, Taylor sugiere que los refugiados y aquellos que buscan asilo pueden ser particularmente vulnerables debido a sus experiencias de guerra, hambrunas o *“persecución, intimidación o acoso en sus países de origen”*. Esta situación podría agravarse posteriormente debido al estatus de inseguridad que conlleva su llegada, una situación que podría tardar meses o incluso años en resolverse.

Movilidad

Cualquier cambio de escuela, incluso la transición de un nivel educativo a otro, supone una cierta alteración. Aunque la mayoría de países europeos no recogen información de modo sistemático acerca del número de alumnos que cambian de colegio fuera de las fechas establecidas (EURYDICE en NFER⁴, 2002), las cifras relativas a Inglaterra indican que

³ Ver Gundara y van Boxtel con Brouwer-Vogel.

⁴ NFER (National Foundation for Educational Research) es la institución líder independiente en el ámbito de la investigación educativa en el Reino Unido. Su

de los centros educativos inspeccionados desde el año 2000, los de Educación Primaria contaban con entre un cero y un 80% de matriculaciones fuera de las fechas establecidas (incluyendo las de aquellos alumnos procedentes de otro país), con una media del 11,1%. Las cifras para los institutos de secundaria oscilaban entre el cero y el 35%, con una media del 5,6% (OFSTED⁵, 2002, p.4). Se tomaron medidas especiales para familiarizar a estos alumnos con el centro y su entorno, de modo que cualquier carencia pudiese solventarse lo antes posible.

La complejidad de estos procesos se hace más evidente cuando los profesores de acogida no están familiarizados con el currículo seguido con anterioridad por los alumnos extranjeros y cuando las dificultades con el idioma les impide analizar los libros de esos alumnos.

Dentro de estos grupos de extranjeros hay dos que son especialmente vulnerables: refugiados y solicitantes de asilo, e itinerantes, especialmente gitanos que con frecuencia sufren exclusión social e incluso rechazo.⁶

Específicas

Las necesidades específicas que surgen de las circunstancias particulares de los inmigrantes tienen que ver, sobre todo, con la familiarización con la cultura y tradiciones de la comunidad de acogida, el aprendizaje del idioma(s) de la misma y con la lengua materna.

principal objetivo es la mejora educativa y la formación a nivel nacional e internacional a través de la investigación, desarrollo y difusión de actividades y la oferta de servicios de información.

⁵ OFSTED (Office for Standards in Education): Departamento no gubernamental creado en 1992 con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza mediante la regulación e inspección independientes. Asimismo, actúa como órgano asesor de la Secretaría de Estado de Educación. Lleva a cabo inspecciones regulares en las 24.000 escuelas de Inglaterra que son entera o principalmente de carácter público. En los últimos años su campo de acción se ha venido ampliando, de manera que, además de las oportunas inspecciones en centros públicos, también lleva a cabo revisiones de las administraciones educativas locales (LEAs), supervisa los cursos iniciales de formación del profesorado y realiza inspecciones en escuelas privadas.

⁶ Ver, por ejemplo, las ponencias de Taylor, Kovats y Navarro Barba.

Iniciación

Los alumnos inmigrantes y sus padres necesitan familiarizarse con las tradiciones así como con la cultura de la escuela y de la comunidad de acogida. Se han desarrollado programas introductorios en los Países Bajos y existe una guía de tradiciones suecas, *Lerin*, dirigida especialmente a extranjeros.

Los centros escolares precisan información general acerca del país, cultura e idioma de los grupos que llegan y de las experiencias educativas previas de los alumnos que les permitan diseñar una iniciación que atienda a las necesidades de cada individuo. Las estrategias adoptadas incluyen la creación de centros especializados en información educativa (por ejemplo en el Norte del Rin-Westfalia y Aragón) y una relación estrecha con los padres. Asignarle un tutor o “compañero” al niño también ha resultado útil.

Aprendizaje de la lengua del país de acogida

El aprendizaje del idioma de acogida se considera la necesidad primaria de los alumnos inmigrantes, siendo considerable el número de personas implicadas si se incluye la primera y segunda generación de inmigrantes nacionalizados que no hablan el idioma del país de acogida en sus hogares. No obstante, algunos inmigrantes sí lo hablan (Austria, Alemania, Hungría) y debe distinguirse claramente entre las necesidades de aprendizaje y las necesidades idiomáticas, y entre las necesidades idiomáticas de alumnos de Educación Secundaria y los de Primaria. Con el fin de facilitar la participación activa de los padres en la vida social y democrática, de modo que mejoren la educación de sus hijos, se han puesto en marcha cursos de idiomas avanzados para adultos (Solano y Gundara).

Se ha tendido, quizás por la limitación de recursos, a sacar a los alumnos de la escolarización ordinaria y a establecer medidas “centradas” en aprendizaje del idioma del país de acogida. No obstante, esto puede llevar al aislamiento social y a limitar las oportunidades de aprendizaje informal que supone la interacción entre iguales y entre las personas en el aula y en el patio de recreo, oportunidades que refuerzan y amplían las enseñanzas formales.

Los países y regiones con más de una lengua oficial, caso de España y Gales, se enfrentan a problemas adicionales. Por ejemplo, mientras que los recién llegados que se asientan en el sur de Gales aprenderían galés en la escuela, el idioma predominante es el inglés. Sin embargo, en el

norte y oeste de Gales la lengua principal de la comunidad de acogida ha sido tradicionalmente el galés y los inmigrantes que no consiguen aprenderlo pueden verse excluidos socialmente. Desafortunadamente, según Jones, *“el valor de la lengua galesa y su cultura no está tan universalmente reconocido y surgen tensiones”* como resultado de la percepción negativa que los inmigrantes poseen de la cultura e idioma de acogida.

Lengua materna

A la par que cambiaron los enfoques relativos al asentamiento e integración de los inmigrantes, también se modificaron los objetivos de la enseñanza de su lengua materna. La atención pasó de centrarse en *“mantenerla para reintegrarse”* a desarrollar una competencia lingüística dual o múltiple. El nexo de unión que el aprendizaje de la lengua materna supone para la cultura de origen de los alumnos o de sus familias es visto como parte importante del apoyo emocional y del desarrollo de la identidad personal y de la auto-confianza, aspectos esenciales para una integración social eficaz.⁷

Algunos países establecen cursos en un amplio número de idiomas⁸ y garantizan la calidad de la instrucción empleando a profesores que comparten el mismo país o lengua de origen de los alumnos. La Inspección también pretende asegurar la transmisión de valores democráticos y la coherencia con otras experiencias (Illner y Pfaff). Aun así, el apoyo a la lengua materna ha disminuido debido a una serie de razones:

- A pesar de que las investigaciones (por ejemplo, en el Norte del Rin-Westfalia y Suecia) apuntan hacia un efecto beneficioso del aprendizaje de la lengua materna a la hora de adquirir el idioma del país de acogida, algunos padres se muestran reacios a matricular a sus hijos en clases de lengua materna por temor a que perjudique su progreso en la lengua de acogida.
- Los inmigrantes que se integran o se sienten integrados en la sociedad, son menos proclives a mantener su lengua materna (por ejemplo, finlandeses y turcos en Suecia).

⁷ Ver Taylor, Illner y Pfaff, Borgström y Solano.

⁸ Por ejemplo, 15 en Austria, 21 en el Norte del Rin-Westfalia y 60 en Suecia.

- El alto coste de estas medidas para pequeños grupos de alumnos ha llevado a una reducción de las mismas, especialmente en aquellos sistemas donde las decisiones de financiación se toman a nivel local, como ocurre en Inglaterra, Alemania y Suecia. Estas reducciones incluyen, entre otras, la restricción de matrícula para aquellos alumnos que hablan con regularidad en sus hogares el idioma de mayor relevancia, o la transferencia de la responsabilidad de la enseñanza de la lengua materna a las propias comunidades de inmigrantes.

En Inglaterra y el Norte del Rin-Westfalia los institutos de secundaria ofrecen cursos de preparación a examen de los idiomas elegidos como parte del currículo. Dicho reconocimiento y acreditación de las lenguas minoritarias, eleva su estatus y el de aquellos que las hablan. Sin embargo, la versión de la lengua materna hablada por los inmigrantes no es necesariamente la misma que la hablada en su país de origen, debido, en parte, a la influencia de la lengua de acogida. Quienes la aprenden pueden encontrarse con algunas dificultades inesperadas, especialmente si su conocimiento de la lengua o el de sus padres se limita a las competencias orales y auditivas.

Fomento de la interculturalidad

Existen numerosas referencias en los informes políticos al enriquecimiento que para la comunidad de acogida suponen los conocimientos, habilidades y culturas de los inmigrantes, aunque éstas no van mucho más allá de la retórica y existe una tendencia a centrarse en las "carencias" de los alumnos que llegan. Por ejemplo, a pesar de las iniciativas para reconocer las otras lenguas y culturas de los alumnos, Borgström nos recuerda que *"no existe un objetivo ideológico de una definición clara de multiculturalidad"*, y Suecia permanece monocultural y monolingüe.

La diferencia cultural no se limita únicamente a los inmigrantes. Por ejemplo, mientras que muchos inmigrantes en Hungría comparten el patrimonio cultural con la comunidad de acogida, algunos nativos británicos describen su identidad cultural en términos de afiliaciones a nivel local, regional, nacional y supranacional (Gundara y Jones). La interculturalidad debería verse, por tanto, como una extensión de la aceptación de que todos los individuos son diferentes.

El fomento de la interculturalidad implica la activa participación y la interacción entre las comunidades de acogida y de inmigrantes para:

- aumentar la conciencia y el conocimiento de todas las culturas representadas en la sociedad, por medio de currículos, métodos de enseñanza y materiales integradores;
- adoptar un currículo con un enfoque nacional y supranacional que reconozca los sistemas lingüísticos y de conocimientos de todos los grupos;
- facilitar apoyo diferenciado dentro de un contexto integrado y comprensivo evitando el agrupamiento de alumnos con desventajas.⁹ Las estrategias incluyen una organización flexible de la clase, adaptaciones curriculares, métodos de enseñanza y evaluación formativa;
- respetar y mantener los referentes culturales esenciales para el desarrollo de la autoimagen y de la autoestima;
- examinar de forma crítica los valores y tradiciones establecidas y su relevancia y adecuación a los contextos y circunstancias actuales;
- fomentar actitudes positivas hacia la diversidad y la adaptación de los criterios y prácticas existentes, especialmente aquellas normas culturales que niegan los derechos humanos;
- expandir los valores de la comunidad,
- controlar y retar al racismo.

La investigación sugiere que la educación formal para la ciudadanía promueva el compromiso activo en actividades voluntarias y actitudes más positivas hacia los inmigrantes (Kerr et al., 2001).

Retos para la puesta en marcha

Los casos analizados en este Anuario aportan numerosos ejemplos de políticas constructivas y buenas prácticas. Sin embargo, está claro que aún queda mucho por hacer en apoyo de una puesta en marcha eficaz, incluyendo:

⁹ Ver ponencias de van Boxtel y Brouwer-Vogel, Solano y Navarro Barba.

- información precisa del número y distribución de los inmigrantes, sus necesidades y expectativas. Esto es difícil debido especialmente a que no todos los inmigrantes están oficialmente censados;
- políticas claras y coherencia entre las políticas generales de ciudadanía, sanidad, bienestar y educación y aquellas relativas a los inmigrantes;
- mejores relaciones a todos los niveles entre los agentes implicados en las comunidades de acogida e inmigrantes para planificar, proveer y evaluar los servicios;
- coordinación eficaz entre los sectores públicos, privados y voluntarios a nivel central, regional y local, para evitar duplicar esfuerzos o carencias en las medidas adoptadas;
- formación inicial y continua para preparar a los profesores en un papel en continua evolución para afrontar las diversas y cambiantes necesidades de todos sus alumnos. La formación debería llevarse a cabo dentro de unos marcos interdisciplinarios y multinstitucionales que permita a los profesores tratar los temas que van surgiendo (posiblemente conflictivos) y que pueden llevarles a cuestionarse sus valores y supuestos profesionales y personales;¹⁰
- desarrollo de materiales didácticos adecuados;
- control y evaluación de las políticas y su puesta en práctica.

Conclusión

Mientras se admite que los valores, prioridades y circunstancias de cada país son diferentes y que los objetivos educativos deben reflejar este hecho, los miembros del CIDREE y otros organismos han contribuido a aumentar la calidad de la educación de los alumnos de toda Europa, entre ellos los inmigrantes, llevando a cabo una investigación en las siguientes áreas:

- modelos de movilidad y número, expectativas y experiencias de los inmigrantes;
- consecuencias de la movilidad en la participación, rendimiento y logros educativos;

¹⁰ Ver ponencias de Gundara, Fleck, Taylor y van Boxtel con Brouwer-Vogel.

- interacción de raza, cultura y religión y sus consecuencias en la participación, rendimiento y logros educativos;
- consecuencias sobre las medidas integradas e independientes en el desarrollo educativo y social, en especial en el establecimiento de colegios religiosos;
- las características de la organización y de los currículos escolares que facilitan la integración de los recién llegados. Esto puede ser particularmente importante si se tiene en cuenta el aumento de la movilidad en una Unión Europea en expansión. La información, recogida sistemáticamente por la red Eurydice¹¹ constituye un punto de partida importante;
- modelos eficaces de aprendizaje de idiomas, incluidas las relaciones entre la lengua materna y las restantes;
- guías para la elaboración y evaluación de materiales didácticos interculturales;
- ejemplos de buenas prácticas en la formación y desarrollo del profesorado;
- ejemplos de buenas prácticas en cuanto al modo en que los centros educativos desarrollan, ponen en marcha, controlan y evalúan sus políticas y actividades, incluido el desarrollo de indicadores de éxito y modelos de evaluación;
- evaluación de las políticas y prácticas a nivel nacional e internacional para identificar los resultados, previstos o no, y ver hasta dónde contribuyen en el logro de los objetivos propuestos. De este modo, puede determinarse qué es lo que funciona y en qué circunstancias lo hace.

Es necesario identificar y compartir casos de buenas prácticas y los conocimientos acerca de los rasgos que contribuyen a su éxito. Como muchos colaboradores han indicado, las políticas sirven de poco si no se dan las condiciones y recursos necesarios para llevarlas a cabo. Pero más importante aún es la necesidad de examinar cada iniciativa en relación con nuestros valores y objetivos. El que una política sea eficaz no la convierte necesariamente en adecuada para cada contexto.

¹¹ Ver <http://www.eurydice.org>

Referencias

- EURYDICE en NFER (2002). *Managing Pupil Mobility: an Overview of Policies across Europe*. Datos no publicados de una investigación llevada a cabo por EURYDICE.
- Kerr, D., Lines, A., Blenkinsop, S. y Schagen, I. (2001). *Citizenship and Education at Age 14. A Summary of the International Findings and Preliminary Results for England. Briefing Paper*. Slough: NFER.
- Office for Standards in Education (OFSTED) (2002). *Managing Pupil Mobility*. (Número de referencia HMI 403) Londres: OFSTED. [También en internet] Consultado en : <http://www.ofsted.gov.uk/public/docs02/managingmobility.pdf> [2 de septiembre de 2002].
- Quindlen, T. H. (Ed) (2002). "Reaching minority students, strategies for closing the achievement gap", *Education Update*, 44, 5, pp1, 6-8.

I **Perspectiva internacional**

Educación para la diversidad social intercultural y ciudadana en la Unión Europea

Jagdish S. Gundara

Contextos político y social

Se viene debatiendo la necesidad de incluir la educación intercultural y ciudadana en el Reino Unido y la Unión Europea, en un momento en el que se están devolviendo competencias a Escocia, Gales e Irlanda del Norte. Esto proporciona la oportunidad de desarrollar ideas nuevas sobre la educación intercultural, especialmente si puede captarse la atención de la gente joven porque a menudo se dice que no les atrae el proceso político. En este contexto más amplio de la educación intercultural una consideración de los derechos humanos y la educación ciudadana constituyen temas de gran importancia. Asimismo, en la Unión Europea la armonización y centralización están dando lugar a llamamientos a favor de la eliminación del racismo con arreglo al artículo 13 del Tratado de Ámsterdam (Comunidad Europea, 1999, art. 13, XEX art. 6).

Esta ponencia tratará de desarrollar un marco basado en aspectos históricos y contemporáneos de la diversidad y su importancia para un currículo incluyente, que integre cuestiones relativas a las diversidades históricas y contemporáneas a través de la inmigración. En particular, las cuestiones de identidad, ya sea en sus formas singulares o múltiples, tienen relevancia en la educación intercultural y ciudadana. En el seno de las sociedades democráticas complejas, en las que la globalización y los cambios tecnológicos puede que produzcan mayores niveles de desempleo, las democracias y las instituciones democráticas están sometidas a una gran tensión. La necesidad de profundizar en la democracia conlleva una valoración crítica de las cuestiones de diversidad en la sociedad y el desarrollo de la participación comunitaria cooperativa para establecer un currículo y pedagogías apropiadas. Estas estrategias de colaboración dan lugar a debates sobre el sentimiento de pertenencia de diversos grupos a una sociedad y sus instituciones.

Educación intercultural y ciudadana

La educación intercultural, ciudadana y de los derechos humanos deberían formar parte integrante del derecho a la educación. El derecho a la educación incluye no sólo un conocimiento somero de las lenguas sino también competencias en lectoescritura y cálculo aritmético. Estas destrezas forman parte indisoluble del proceso por el que los jóvenes empiezan a adquirir cultura política y adquieren conocimientos, pericia y destrezas como ciudadanos activos.

No se trata tan sólo de lo que se les enseña a los niños y de lo que aprenden sino también de sus experiencias escolares mismas, que contribuyen a hacerles comprender sus derechos y responsabilidades en una sociedad. Así pues, resulta importante una ética escolar democrática y hace falta que esto se experimente en el contexto de una comunidad más amplia (International Centre for Intercultural Studies, 1996). El papel del trabajo juvenil, de la extensión cultural para adultos y de otros tipos formales y no formales de aprendizaje permanente, tienen mucha importancia. Existe un dicho africano según el cual “hace falta todo un poblado para educar a un niño”. Evidentemente tiene mucha razón el dicho, pero hoy en día es posible que sea todo el poblado el que necesite reeducación. Esto es así precisamente porque tanto los jóvenes como los adultos posiblemente no tengan la suficiente formación para comprender los fundamentos históricos y contemporáneos de la sociedad y las cuestiones relacionadas con su complejidad y el sentimiento de pertenencia en su seno. El carácter cambiante de las identidades es, de modo especial, una cuestión que puede resultar en conflicto o en paz y estabilidad.

Los términos “diversidad social” y “multiculturalismo” se emplean de forma descriptiva, no como una política educativa, y por lo tanto suscitan debates sobre los que no hay acuerdo. En primer lugar, existe una noción de sentido común según la cual las sociedades europeas se han hecho multiculturales. Se supone que fueron los inmigrantes tras la Segunda Guerra Mundial, especialmente desde la Commonwealth a Gran Bretaña, los que han causado una diversidad que ha llevado a una pérdida de identidad nacional. El experto en educación comparada Nicholas Hans (1949) se refirió a factores tales como las lenguas, la religión, la clase social y el territorio que forman la base de las naciones. Si uno examina la sociedad británica empleando esta taxonomía entonces puede considerarse la sociedad como históricamente diversa. Lloyd y Jennifer Laing en la introducción a su libro escriben:

“El término ‘Anglosajón’ se ha empleado últimamente para finalidades diversas, normalmente para denotar una especie de ‘Anglicidad’ fundamental. Paradójicamente, los orígenes de este término están firmemente arraigados en la Europa continental del último periodo del Imperio Romano, cuando una mezcla de gente cruzó el Canal de la Mancha. Se mezclaron con la población britanorromana, desarrollando una cultura nueva en lo que acabó por convertirse en Inglaterra.” (Lloyd y Laing, 1996, p. 49).

Desde el punto de vista lingüístico el uso de las lenguas celtas y gaélicas¹ y diversas variantes regionales de inglés hace a esta sociedad históricamente multilingüe. Del mismo modo, desde el punto de vista religioso, las religiones pre-cristianas, varias denominaciones del Cristianismo y del Judaísmo hacen a Gran Bretaña una sociedad diversa.

Las distinciones históricas entre clases sociales y entre zonas rurales y urbanas constituyen indicadores de un acceso diferenciado a las instituciones públicas y políticas.

El sistema de gobierno ha sido constituido por las naciones galesa, escocesa, inglesa e irlandesa y, además, por la presencia de comunidades itinerantes/gitanas en muchos sentidos invisibles y no basadas en territorios. Todas éstas forman la base histórica del pasado multicultural de la nación británica. Un marco taxonómico similar de España y otros Estados Miembros de la Unión Europea podrían revelar la existencia de una gama similar de diversidades.

De ahí que la comprensión de los complejos aspectos históricos y contemporáneos de la diversidad de la sociedad debería proporcionar a educadores y jóvenes una comprensión del sistema de gobierno más estratificada y con más textura. También podría permitir a los educadores diseñar políticas y prácticas educativas y currículos que sean todos ellos sistemáticos e integrados.

La devolución de competencias dentro de Gran Bretaña y la armonización dentro de la Unión Europea suponen una oportunidad para desarrollar una comprensión histórica, contemporánea y coherente de la diversidad en la sociedad dentro de un marco que permita a los jóvenes

¹ Las lenguas gaélicas son dialectos de la lengua céltica que se hablan en ciertas comarcas de Irlanda y Escocia.

contemplar la complejidad de los conceptos de pertenencia de distintos grupos. En el contexto español también se ha producido una devolución de competencias en materia educativa en las 17 Comunidades Autónomas. Hay que explorar más de cerca las implicaciones de estas realidades británica y española a fin de concebir las implicaciones educativas para todas las instituciones educativas y los estudiantes.

Ciudadanía y diversidad

El reto al que se enfrenta la educación ciudadana es moldear uno a partir de muchos y construir respuestas educativas apropiadas ante la diferencia y la diversidad en el seno de muchas sociedades de la Unión Europea, especialmente a la vista de la evolución constitucional e institucional actual y próxima.

El Estado, el sistema educativo y los activistas antirracistas no han logrado, a propósito o por defecto, desarrollar marcos basados en la diversidad histórica y contemporánea empleando las disciplinas de la Historia y las Ciencias Sociales. Al concebir programas de educación ciudadana incluyente deberían reexaminarse estos temas.

Es preciso evitar la racialización de la educación intercultural y ciudadana centrándose en los inmigrantes e ignorando los grupos históricamente diversos más importantes dentro de los Estados Miembros de la Unión Europea. Las iniciativas antirracistas o multiculturalistas públicas o de políticas educativas no resultan útiles cuando van dirigidas a “los inmigrantes” excluyendo a los grupos dominantes. Con la devolución de las competencias, esta cuestión se hace aún más compleja y es preciso revisar las ideas preconcebidas en cuanto a los grupos dominantes y subordinados. La ciudadanía se convierte en una cuestión importante en las naciones que acceden de nuevo a sus competencias porque de otro modo pueden crearse en ellas minorías de inmigrantes, itinerantes o gitanos como ciudadanos de segunda clase.

La retórica esencialista de algunos sistemas políticos antirracistas o multiculturales ha llevado a que se designe a algunas comunidades como “otros” grupos, lo que ha creado oposiciones binarias (por ejemplo, mayoría / minoría, dominante / subordinado, pertenecientes / no pertenecientes). Esto ha negado las posibilidades de crear un sistema incluyente basado en políticas incluyentes. Estas cuestiones tienen implicaciones tanto de carácter institucional como cotidianas a largo

plazo. Después del 11 de septiembre la división entre “nosotros” y “ellos” se ha agudizado en Europa y es necesario acercar las posiciones.

Esta cuestión se hace más crítica dado que el aumento de la xenofobia, el chovinismo y el racismo pueden tener consecuencias incluso para las nacionalidades dominantes tales como la inglesa y la española en las partes de la sociedad que acceden a las competencias. No obstante, para los que no son ciudadanos, por ejemplo los refugiados y los solicitantes de asilo, sus derechos son más endeble. El espinoso asunto de la discriminación religiosa adquiere cada vez más importancia institucional en el contexto de la Europa secular y por lo tanto debe ser tenido en cuenta dentro de la educación ciudadana y de derechos humanos.

De forma similar, la educación ciudadana y de derechos humanos debería reconocer las posibilidades del brote de identidades reactivas en Europa, que pueden tener sus raíces en el 11 de septiembre. Entre las comunidades minoritarias puede desarrollarse la “mentalidad de asedio” que se ve mantenida en gran parte por la religión. Entre los grupos dominantes esto puede basarse en los conceptos de propiedad territorial y racismo que pueden llevar a la exclusión de los “otros”.

En términos históricos no sólo cambian las sociedades sino también el carácter y los tipos de ciudadanía y de derechos humanos. Por ejemplo, los derechos cambian a lo largo del tiempo desde la primera generación de derechos, que eran en gran parte de carácter civil (siglo XVIII) para incluir derechos políticos (en el siglo XIX) y la tercera generación de derechos sociales (en el siglo XX). Dados los diferentes niveles de desigualdad, el Estado también intenta, como afirma Marshall (1977), iniciar una “tendencia hacia la igualdad” creando las condiciones básicas conducentes a la igualdad social. Este es un concepto dinámico y activo, y no pasivo.

El reto consiste en construir políticas incluyentes que puedan acomodar conceptos de diferencia pero también crear las condiciones para que se dé el sentimiento de pertenencia de grupos diversos. Desde una perspectiva educativa, esto presenta un “momento creativo” ya que pueden utilizarse conceptos de ciudadanía y derechos humanos para desarrollar mentalidades integradoras, basadas en conceptos de diferencias y de identidades múltiples. Las diversidades en sí mismas pueden ser contraproducentes si entran en conflicto con los principios de ciudadanía y liberal-democráticos. Dado que existen profundas divisiones y un desarrollo desigual, ¿qué puede hacerse para desarrollar nuevas amistades

y relaciones constructivas y creativas?. Ya existe un legado de los fenómenos negativos y exclusivos del racismo, la xenofobia, el chovinismo y el sexismo. Sin embargo, la ciudadanía y los derechos humanos, como parte de la nación-estado moderna, son conceptos recientes ya que en las sociedades antiguas y medievales, en las que existían las monarquías, imperios y caudillajes, los derechos de las personas estaban más circunscritos y las personas no tenían la consideración de ciudadanos.

Problemas cotidianos y educación intercultural

Una de las maneras en las que la historia no se ha sido utilizado con fines triunfalistas ni nacionalistas cerrados e intolerantes en los Estados democráticos ha sido solucionando los conflictos no con guerras sino con tribunales y, naturalmente, con elecciones.

Por lo que respecta a los problemas cotidianos el papel de las comunidades, las identidades y las costumbres es importante. Por ejemplo, este acceso a las instituciones que mantienen la ciudadanía y los derechos humanos resulta de especial importancia con respecto al sexo en una sociedad con diversidad social, en la que un grupo o una comunidad (no el Estado) desea negar a las mujeres o las niñas la igualdad en educación o empleo. Por consiguiente, en este caso las barreras a la igualdad pueden provenir no del Estado sino de las costumbres y prácticas de las comunidades. Sin embargo, la práctica cultural de un *sikh* que lleva turbante o una niña musulmana que lleva una prenda cubriéndole la cabeza son legítimas porque no suponen un obstáculo para la adquisición de una educación ni plantean un impedimento para conseguir un empleo. La pregunta para nosotros es cómo ir deshilvanando qué aspectos de una identidad son legítimos y cuáles no.

Si algunos grupos se ven excluidos del sistema educativo o marginados dentro de él, entonces ¿debería el Estado permanecer neutral o debería intervenir?. Dicho de otro modo, el Estado ¿es justo o es imparcial?. El principio de la diferencia Rawls (1997, p. 60) sostiene que los más favorecidos no deberían estar mejor situados que los menos favorecidos. De modo que para conferir igualdad el Estado debe ser “justo” pero no imparcial. En un estado democrático, los ciudadanos tienen derecho de acceso a la educación y a los conocimientos con el fin de equiparar sus oportunidades en la vida. Si el Estado permanece imparcial, no puede

crear "campos de juego llanos" en el terreno de la educación; sólo puede conseguirlo interviniendo. Las otras preocupaciones principales las suscita la liberalización de las economías por parte de muchos gobiernos europeos (Gran Bretaña de forma especial) por un lado, pero también debido a los importantes cambios producidos por la globalización económica. Estos cambios económicos no sólo niegan los conceptos de inclusividad sino que también fragmentan economías, industrias y comunidades estables.

En la actualidad nos enfrentamos a un dilema adicional porque las viejas solidaridades basadas en las clases han sido destruidas, sobre todo porque las generaciones más jóvenes se enfrentan a mayores grados de polarización quedando divididos en ganadores y perdedores. Una polarización así, en la que los perdedores sienten que no deben nada a los ganadores, plantea un nuevo reto a la educación ciudadana y de los derechos humanos. ¿Cómo pueden los centros escolares construir un conjunto de relaciones de reciprocidad y similitudes o un interés entre los grupos divididos en una sociedad?. Allí donde los grupos de perdedores contengan jóvenes blancos y negros puede que éstos no compartan solidaridades o un conjunto de similitudes. La educación ciudadana y de los derechos humanos, por lo tanto, tiene el difícil papel de tratar la cuestión del sentimiento de exclusión y pérdida entre los jóvenes tanto blancos como negros. En este contexto las exclusiones por motivo de sexo suponen un nivel más de complejidad y deben ser tratadas con firmeza pero también con delicadeza. Las políticas previas que otorgaban privilegios a un grupo o a otro podrían resultar contraproducentes exacerbando las diferencias y reduciendo las características comunes entre los diferentes grupos. Por consiguiente, el Estado, a través del centro escolar, el servicio de ayuda a los jóvenes, o el servicio de orientación profesional no está siendo imparcial sino que interviene porque todos los grupos marginales, ya sean blancos o negros, indígenas o inmigrantes, están excluidos.

Los centros escolares y otros organismos tienen una tarea importante: la de contribuir a convertir la cuestión binaria de mayoría / minoría en una de inclusividad. Esta tarea, no obstante, no la pueden acometer el centro escolar o el sistema educativo por sí mismos porque precisa de una acción y una política pública y social concertadas. El desarrollo de la inclusividad implicaría cambiar las polaridades de mayoría / minoría. Ello requiere el desarrollo de complejas políticas y estrategias comunes, que incluyan tanto a grupos blancos como a negros y establezcan un número mínimo de similitudes. Además, la educación intercultural debe acercar las posiciones de las consideradas minorías y las mayorías y

fomentar conceptos de ciudadanía y derechos humanos de ambos. Políticas y procesos como éstos pueden inculcar el concepto duradero de fraternidad o nuevas solidaridades y desarrollar “comunidades de desarrollo y esperanza” como describe Judith Green (1998). Sin embargo, esto es más fácil decirlo que hacerlo porque Gran Bretaña, como muchos otros estados, se enfrenta a problemas complicados. Escribe Habernas:

“Hoy en día, cuando la nación-estado se enfrenta al reto interno del potencial explosivo del multiculturalismo y el externo de la presión de la globalización, surge la duda de si existe un equivalente funcional de la fusión de la nación de los ciudadanos con la nación étnica”.
(Habernas, 1998, p. 117).

Identidades múltiples

Así pues, el verdadero reto consiste en averiguar cómo los procesos democráticos de la sociedad y la educación democrática experiencial pueden garantizar la integración social en contextos altamente diferenciados. Sin embargo, ya existen ejemplos positivos entre muchos jóvenes británicos. Das, de la Fundación *Asian Dub*, se describe a sí mismo como un “británico-asiático hindi, inglés, europeo bengali”. Pandit G. se describe a sí mismo como “un escocés asiático y medio irlandés” (Williamson, 1999, p. 40). En los contextos español e iberoamericano las cuestiones pueden estar relacionadas con las culturas mestizas. Andrew Marr (1999), un periodista londinense, ha afirmado que las múltiples identidades asiáticas de Gran Bretaña era un factor que contribuía al mejor rendimiento de los niños de origen asiático en la educación. También ha escrito sobre las diferencias entre Edimburgo y Belfast como sigue. En Edimburgo...

“Empezaron a hacer malabarismos con identidades múltiples: británica, escocesa, europea. El movimiento para el autogobierno escocés, incluyendo al “SNP”, ha jugado un papel activo en el desarrollo de la retórica del liberalismo y la democracia.” (Marr, 1999).

Por el contrario, en Belfast...

“Mientras tanto, la gente del movimiento unionista del Ulster, se acurrucaba dentro de una visión del mundo simple y singular que deliberadamente evitaba la complejidad o el mestizaje. El resultado es

que hoy en día no tienen ni una puerta abierta al mundo exterior. Su identidad es demasiado poderosa, demasiado singular. En 1999, ésta es una situación trágica para cualquier pueblo. Si no, pregunten a los serbios". (Marr, 1999).

Por consiguiente, quizás hay peligros más graves que las viejas identidades étnicas de las nacionalidades, históricamente atrincheradas. Estos pasados históricos multiculturales pueden ser más divisores que los que surgen de las migraciones contemporáneas.

Los jóvenes actuales sólo exigen sus derechos pero no necesariamente aceptan que tienen obligaciones. La cultura y el ámbito público, por lo tanto, tienen que ser incluyentes con los valores derivados de las minorías y mayorías y no sólo los grupos dominantes en la sociedad. Por lo tanto, la educación intercultural tiene que tener una noción incluyente que capte la imaginación simbólica y sustancialmente, y cautive a los jóvenes desencantados. Con objeto de atraer a los jóvenes que no se sienten interesados por el proceso político, resulta apropiado utilizar los principios constitucionales, ciudadanos y de derechos humanos, y otras luchas democráticas como parte del currículo.

Entre los jóvenes es importante la noción de pertenencia a localizaciones complejas. De ahí que merezca la pena explorar la noción de pertenencia territorial, que no es exclusiva sino compartida, en centros escolares y clubes juveniles. Hace falta desarrollar barrios no exclusivistas que no sean zonas prohibidas para otros, sino que sean comunidades federales. Las comunidades de este tipo estarían basadas en similitudes y valores compartidos, que no sean ni racistas ni patriarcales. Esto requiere una puesta al día del antiguo concepto griego de *paidea* o la noción alemana de *Bildung*, con el fin de desarrollar sus aspectos interactivos e interculturales en el seno de centros escolares complejos y sus comunidades. Si no se lleva a cabo este proceso a través de una educación política o ciudadana y de los derechos humanos, de carácter académica y formal, así como a través de un compromiso ciudadano activo, los grupos de la clase marginada o depauperada, cualesquiera que sean su nacionalidad o religión, activarán sus propias "políticas de reconocimiento" separatistas. Esta dinámica podría acentuar las nociones de fragmentación y las divisiones con consecuencias políticas. Aunque estos grupos son estadísticamente pequeños no pueden menospreciarse por carecer de efectos políticos. Los guetos urbanos y las zonas rurales deprimidas encuentran la forma de impregnar el cuerpo político que no

pueden contener ni las prisiones ni la seguridad interna a causa de su potencial corrosivo (Habernas, 1998).

Ciudadanía activa y desempleo

Otro reto importante lo constituye el crecimiento de lo económico y lo tecnológico, que son globales y que se ven privilegiados a costa de lo político, lo social y lo cultural. Esto, sin duda alguna, no ayuda a que los ciudadanos se conviertan en participantes activos. En sociedades socialmente diversas este hecho se convierte en una cuestión crítica a causa del enorme desempleo que puede crear, especialmente entre los jóvenes. La educación ciudadana, que cultiva el conocimiento de la política, su comprensión y sus destrezas, resulta crucial para que se fortalezcan los compromisos en la vida pública y el ámbito público. Una ciudadanía activa, que sólo se basa en instituciones débiles y empobrecidas de la sociedad civil, no es suficiente porque actualmente no posee medios para interesar a la juventud, aunque en muchas partes de Europa, donde las instituciones sociales civiles son fuertes, los jóvenes dinámicos implicados en programas de ciudadanía activa están marcando la diferencia en sus centros escolares y localidades.

Los aspectos divisorios de las “políticas de reconocimiento” son una cuestión importante en los Estados Unidos, así como en otras partes de Europa. Grupos que exigen un reconocimiento de sus identidades características también exigen centros escolares separados y el “currículo de reconocimiento”, y estas exigencias no favorecen el desarrollo de la comprensión intercultural y el currículo incluyente.

En las zonas más pobres y con mayor índice de desempleo de Gran Bretaña se han producido disturbios en las áreas mayoritariamente asiáticas de Oldham y Leeds. Éstos han exacerbado las relaciones con las comunidades blancas. En las elecciones del año pasado (2001), el candidato del Partido Nacional Británico en Oldham quedó en segundo lugar por detrás del candidato laborista, consiguiendo más de 12.000 votos. El candidato oficial Liberal Democrático quedó relegado al tercer lugar. El ascenso de los movimientos anti-inmigración en Holanda y Francia es un ejemplo reciente de ello en otros estados miembros de la Unión Europea. Estas cuestiones entre los blancos más pobres y otros grupos que también son pobres no pueden ignorarse y tienen importancia en todo el territorio de la Unión Europea. Hace falta empleo incluyente y otras políticas sociales y económicas. Políticas separadas, que separan a

los diferentes grupos que tienen identidades estereotipadas pueden resultar contraproducentes.

El empleo y los puestos de trabajos son importantes. En vista de que no habrá puestos de trabajo en la fábrica tecnológica virtual y privatizada, y las instituciones gubernamentales están disminuyendo, ¿cómo se fortalecerá la cohesión social en el contexto de la diversidad social?. Hace falta reunir al ámbito público y al sector privado, junto con el sector cívico y comunitario.

La educación intercultural requiere una perspectiva nacional así como una más amplia. De ahí que las nociones de ser “asiático, escocés, británico y europeo” (y su equivalente español o de otro tipo) son todas importantes para una educación de este tipo. Esto es así especialmente porque Gran Bretaña y España son miembros de la Unión Europea y una comprensión crítica y el compromiso de la juventud podría permitirles el negarse a aceptar sin crítica las ideas de “la Fortaleza Europa”. Una interpretación tan estrecha de Europa se ve reforzada en términos sociales por un currículo eurocéntrico que tiene consecuencias divisorias.

La mayor parte de lo que comprenden los jóvenes sobre sus derechos en muchos contextos europeos proviene de los medios de comunicación y no del centro escolar. No se enseña a los jóvenes a que lean estos mensajes de forma crítica. Esto suscita importantes consideraciones para profesores, diseñadores de currículos, centros escolares y otros educadores sobre lo que debe hacer el sistema educativo acerca de la educación intercultural, bien conjuntamente con los medios de comunicación o como respuesta a los mismos.

Democracia profunda

Debe prestarse atención urgente a las nociones sobre cómo desarrollar una democracia profunda basada en la participación social porque el mercado privado no tiene obligaciones públicas y el papel de las economías mixtas cobra importancia. El papel del capital social entre la gente ya es reconocido por el Banco Mundial. Esto refleja al menos la aceptación de multitud de voces a nivel universal con virtudes sociales y cívicas. La democracia profunda exige valores que fortalezcan la ciudadanía y los derechos humanos. La activación de los valores cívicos en los ámbitos público y privado para activar virtudes cívicas establece una nueva forma, no tradicional, de comprender estos derechos. Para ello

puede contribuirse a la democracia profunda eliminando la división privado / público anterior:

“El cambio fundamental en la manera de relacionarse lo particular y lo universal a lo público y lo privado es admitir las virtudes cívicas en áreas amplias de la vida: del modo más general posible, ahí donde uno pueda actuar hacia lo universal, ahí se encuentran las virtudes cívicas.” (Clark, 1996, p. 118).

Parte de la solución para la resolución de las contradicciones, los dilemas y las complejidades reside en el reconocimiento de múltiples identidades y una variedad de lealtades políticas. En el contexto británico contemporáneo, el ser un miembro activo de una asociación de barrio, el ser escocés o galés (o sus equivalentes españoles), europeo y global, todos son compatibles con la noción de ciudadanía profunda.

Pertenencia

El otro tema que debe abordarse es el de la “pertenencia” de todos los grupos en las sociedades europeas. Las nacionalidades dominantes tienden a ver Gran Bretaña o España como “suya” y los “otros” son considerados forasteros, que no pertenecen, y se les ve como invasores. Evidentemente hay cosas específicas de los diferentes lugares, comunidades, familias y grupos que proporcionan un color, una textura, un matiz diferente a diferentes partes de las sociedades británica y española. También hay diferencias en la política, la economía, la historia locales y están, confluyen e interactúan de distintas formas dentro de los distintos contextos: el local, el regional, el nacional, el europeo y el global.

El hecho de que compartan espacios los dominantes y los subordinados, los colonizadores y los colonizados, los ricos y los pobres se refleja en sistemas políticos, haciendo difícil el funcionamiento de las sociedades democráticas modernas. Esta dificultad incluye la forma en la que se producen y se distribuyen los bienes materiales y sociales, incluyendo la producción política, económica, literaria, cultural y la de los medios de comunicación. El “otro” ya no está ahí fuera, sino aquí, y, como afirma Chambers (1994), existe una intersección de “*historias, memorias y experiencias*” (Chambers, 1994, p. 6). Resulta importante desarrollar una agenda para las políticas públicas y sociales y crear espacios donde podamos negociar la complejidad de nuestras sociedades, tanto en las

zonas rurales como en las ciudades. Un análisis como éste debería incluir a todos los grupos que vivan en ellas. Al establecer un contexto así, es necesario enmendar exclusiones pasadas y presentes, haciendo posible el inicio de un diálogo entre todos. La interacción e intersección de las historias de las culturas y las lenguas permite la construcción de una comprensión más realista del pasado, e informarnos mejor del presente, lo que a su vez puede tener consecuencias a la hora de construir un futuro con menos prejuicios y más rico. Por ejemplo, la enseñanza de la Historia Británica debería incluir contribuciones del Islam, el Judaísmo, y las nacionalidades regionales como los ingleses, escoceses, galeses, sus culturas, civilizaciones e historia. Esto mismo es aplicable a la enseñanza de la Historia en los centros escolares de España y de otros países de la región mediterránea, sobre todo porque hay una larga historia de conflictos y cooperación en esta región. Esto incluye asuntos de antipatías, conflictos y cooperación y debería tener una historia incluyente de todos los que son británicos o españoles y conforman la historia de Gran Bretaña y España. Por lo tanto, no se trata de crear historias étnicas para grupos étnicos, sino una comprensión incluyente de la historia en los Estados Miembros de la Unión Europea.

Las comunidades no sólo están situadas en sus lugares, sino que tienen otras identidades, tanto a nivel nacional como supranacional, lo que aporta a la sociedad y a la vida de ésta una enorme gama de heterogeneidad. La complejidad de todo esto desafía la definición simplista por parte de las culturas dominantes o subordinadas. Los sistemas políticos en la mayoría de los países del mundo todavía no han aceptado las implicaciones de esta realidad en términos de políticas públicas.

Las sociedades como tales encarnan nociones de “pertenencia” así como de alineación. Tienen a la vez características de carácter universalista y particularismos así como diferencias locales. Sin embargo, los localismos no confederales pueden hacerse provincianos, racistas, insulares, patriarcales, estancados y autoritarios. Hay capas gruesas y estructuradas de contextos políticos, sociales y económicos que forman intersección con la historia, la cultura y la lengua. Las sociedades británica y española, por lo tanto, proporcionan posibilidades y perspectivas de carácter ilimitado y, sin embargo, también pueden ser individualistas y confinadoras. El carácter confederal de la sociedad requiere que el pensamiento y las estructuras integradoras unan grupos y localizaciones individuales. El reto del sistema político y educativo consiste en desarrollar un sistema de valores compartido y común en el que se

desarrollarán derechos y responsabilidades incluyentes como resultado del trabajo de los centros escolares y las instituciones sociales y políticas.

Una iniciativa política de esta naturaleza necesita establecer las bases de las políticas sociales, medidas, estrategias, actuaciones y cambios institucionales. Estas iniciativas deberían estar vigiladas para garantizar que se respeten los estándares internacionales. Sin el desarrollo de estas estrategias, combinado con el análisis de los aspectos negativos de la exclusión, habría una mayor proliferación de los conflictos raciales y étnicos.

Existe una necesidad urgente de que se forme una red de organismos y estructuras que inicien más trabajo: la recopilación de prácticas de políticas sociales y públicas positivas a nivel nacional; el desarrollo de Internet y otras redes de información; la difusión de las conclusiones; el establecimiento de estrategias educativas y políticas para contextos diferentes.

Es posible que convenga estudiar detalladamente dos cuestiones más específicas con el objeto de formular políticas y prácticas: la construcción del currículo en los contextos nacionales europeos y el campo de la formación del profesorado.

Las cuestiones curriculares

Lo más importante en este asunto es que puede que haya que evaluar de nuevo los currículos anglocéntricos o hispanocéntricos. Esto es debido a que los currículos céntricos posiblemente no respondan a las necesidades de unidades diversificadas socialmente. Hay que considerar la necesidad de un contexto europeo más amplio y democrático para el nuevo milenio de la globalización.

Implicación del conocimiento

La taxonomía de las sociedades tratada anteriormente y cómo están construidas las que pertenecen a la misma, así como aquellas que no se considera que pertenezcan, tiene consecuencias de carácter legal debido a la concesión o denegación de los derechos de ciudadanía. Desde una perspectiva académica, también ejercen influencia en la construcción de los sistemas cognitivos de una sociedad determinada. El que se considere el conocimiento de "los otros" como algo externo a los sistemas

educativos, porque no se considera que pertenezcan a la sociedad, tiene consecuencias claras para la construcción del currículo.

En el contexto europeo es esencial, en la educación de los profesores, un currículo intercultural para garantizar que los profesores no sólo no tengan un conocimiento eurocéntrico, sino que tengan también las destrezas necesarias para enseñar un currículo intercultural. Samir Amin (1989) y Martín Bernal (1991) han realizado análisis historiográficos sumamente importantes sobre la reconstrucción de la historia de Europa en los siglos XVIII y XIX que excluye lo aprendido y asimilado por los griegos de los egipcios y los fenicios. Con el ascenso del racismo y del antisemitismo, los egipcios (al ser africanos), y los fenicios (supuestamente los antepasados de los judíos) fueron excluidos. Grecia, por lo tanto, queda construida como la infancia pura de Europa, sin contactos con otras civilizaciones ni sus sistemas de conocimientos.

Una construcción así excluye los sistemas lingüísticos y cognitivos de aquellos grupos considerados incivilizados o semi-civilizados. Aparte de la lengua, la historia y los conocimientos de las nacionalidades europeas subordinadas, esta construcción excluye las lenguas y conocimiento de otros grupos que también viven en Europa. Por lo tanto, el desarrollo de un currículo no eurocéntrico en los centros escolares y, lo que es más importante, en las instituciones de formación del profesorado, exige que los pedagogos trabajen en estrecha colaboración con historiadores académicos, sociólogos y otros investigadores en sus respectivos campos de conocimiento.

Un problema que existe en la puesta en marcha de la educación intercultural es que la lengua, la historia y la cultura de los grupos subordinados de Europa no se consideran tan valiosas como las de las nacionalidades europeas dominantes. Este derecho a un currículo no céntrico es quizá uno de los mayores retos para la actualización del desarrollo de una educación intercultural.

Los problemas del conocimiento, en este sentido, no son de corrección política, sino que surgen de su exclusión sustancial de los sistemas cognitivos corrientes o dominantes.

La formación intercultural de profesores

El último tema que se mencionará brevemente es el de la formación del profesorado. Se deduce de los puntos expuestos anteriormente que la formación del profesorado, tal y como se encuentra actualmente en

muchos contextos, tiene pocas posibilidades de poner en marcha políticas y medidas interculturales eficaces. Las instituciones de formación del profesorado necesitan orientarse hacia los estudios de postgrado y la investigación así como mantener estrechos contactos con el profesorado de otras universidades; además, necesitan también mantener contacto estrecho con los centros escolares.

La estructuración de las dimensiones interculturales quedaría marginada si las instituciones de formación del profesorado en sí mismas tuvieran una categoría inferior como instituciones universitarias. Otro punto importante es cómo se ubican institucionalmente los temas interculturales en las mismas instituciones de formación del profesorado. Si se deja las dimensiones interculturales a unos pocos interesados sin hacer previsiones institucionales ni estructurales para permitir un enfoque más integrado en las instituciones de formación del profesorado, entonces estos temas quedarán marginados. Cada área de materias tiene que adquirir y desarrollar su propia competencia y podría también requerir el desarrollo de marcos interdisciplinarios e interinstitucionales para poner en marcha esos cambios. Esto, por consiguiente, exige no sólo la implicación de unos pocos entusiastas, sino la de una estructura, unos mecanismos y una infraestructura institucionales que garanticen que se llevarán a cabo los cambios necesarios.

Los cambios en las instituciones de formación del profesorado son necesarios porque como instituciones pueden tener costumbres, procedimientos y prácticas que discriminen de forma directa o indirecta. Estas prácticas discriminatorias pueden no ser evidentes en un nivel superficial y sólo pueden ser eliminadas si hay cambios en las estructuras institucionales que puedan lograr una mayor transparencia en su funcionamiento. Es posible que estas prácticas discriminatorias guarden relación no sólo con la educación intercultural, sino que también tengan consecuencias generales para la igualdad en la educación, incluyendo el tema de la igualdad entre los sexos.

Las políticas de formación intercultural del profesorado no pueden ser eficaces si no tienen el apoyo de todo el personal y se comprueba que los cambios se realizan:

- en la admisión de alumnos,
- la contratación, desarrollo y promoción del personal, y
- en la puesta en marcha de proyectos de investigación y de currículos.

Estos cambios requieren una evaluación de su eficacia y no pueden ser de carácter simbólico. Por consiguiente, hacen falta métodos para vigilar la puesta en marcha de cualquier estrategia o política.

Los formadores de profesores no pueden iniciar los cambios por sí mismos a no ser que se produzca un desarrollo del personal docente que permita al mismo tiempo poner al día sus conocimientos, destrezas y entendimiento.

Es necesario, por lo tanto, que las autoridades nacionales se tomen muy en serio estas cuestiones. Los cambios en la educación, especialmente los destinados a lograr una educación intercultural, requieren una valoración concienzuda y, a su vez, dichos cambios deberían informar a los formadores sobre el cambio curricular y la reestructuración de la formación del profesorado, así como de las estrategias educativas más amplias.

Referencias

- Amin, S. (1989). *Eurocentrism*. Londres: Red Books.
- Bernal, M. (1987). *Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilisation Vol. 1*. Londres: Free Association.
- Bernal, M. (1991). *Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilisation Vol. II*. Londres: Free Association.
- Chambers, I. (1994). *Migrancy, Culture, Identity*. Londres: Routledge.
- Clarck, P.B. (1996). *Deep Citizenship*. Londres: Pluto Press.
- European Community (1999). *The Amsterdam Treaty*. Luxemburgo: Office of the Official Publications of the European Community.
- Green, J. (1998). Educational multiculturalism: critical pluralism and deep democracy. En Willet, C. (Ed) *Theorizing Multiculturalism: A Guide to Current Debate*. Oxford: Blackwells.
- Habermas, J. (1998). *The Inclusion of the Other: Studies in Political Theory*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Hans, N. (1949). *Comparative Education*. Londres: Routledge.
- International Centre for Intercultural Studies (ICIS) (1996). *Routes of Racism – The Social Basis of Racist Action*. Londres: International Centre for Intercultural Studies.
- Laing, L. and Laing, J. (1996). *Early English Art and Architecture: Archaeology and Society*. Stroud, Gloucestershire: Sutton Publishing.

- Marr, A. (1999). Perils of Ethnic Purity, Race in Britain - Observer Special. Consultado el 14 de agosto de 2002 en:
<http://www.observer.co.uk/race/story/0,11255,604008,00.html>
- Marshall, T.H. (1977). *Class, Citizenship and Social Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rawls, J. (1997). *Theory of Justice*. Cambridge: The Belknap Press.
- Williamson, N. (1999). British Folk comes of Asia. Consultado en *The Times*, (Londres): 2 de julio de 1999.

II Perspectivas de los distintos países

Alumnos inmigrantes en centros educativos austriacos: el reto de la diversidad lingüística y cultural

Elfie Fleck

Inmigración en Austria

Cuando en los sesenta la economía austriaca se encontró con un déficit de mano de obra en pleno periodo de expansión, se empezaron a contratar a los llamados ‘trabajadores invitados’ procedentes del sur de Europa, principalmente de la antigua Yugoslavia y Turquía. El sistema de ‘trabajadores invitados’ se basaba en la rotación, lo que significaba que se esperaba que los jóvenes trabajadores contratados no trajeran consigo a sus familias y que regresaran tras unos cuantos años, para ser sustituidos por nuevos trabajadores. En realidad, el sistema de rotación no funcionó ya que la mayoría de los trabajadores invitados se transformaron en inmigrantes que, pese a las intenciones de la política austriaca y pese a sus propios planes originales, empezaron a asentarse en Austria. Se reencontraron familias y la mayor parte de los hijos de los inmigrantes, la segunda y tercera generación, nacieron en Austria.

La población extranjera de Austria

En 2001, alrededor de 730.000 personas en Austria (un 9,1% de la población) no tienen la nacionalidad austriaca, de los cuales algo más de un tercio (35,2%) viven en la capital, Viena (*Statistik Austria*, 2001). El porcentaje de residentes no austriacos en Viena es de 16,4% (256.971 residentes) y llega a superar el 25% en ciertos distritos (*Wiener Integrationsfonds*, 2002).

Porcentaje de extranjeros en países de la UE

El alto porcentaje de residentes extranjeros en Austria en comparación con el resto de Estados Miembros de la UE se debe en parte a las leyes de naturalización tan restrictivas de este país. Así, los hijos de padres extranjeros no reciben de forma automática la ciudadanía austriaca, incluso aunque nazcan en Austria, sino que son ciudadanos del mismo

país que sus padres. La doble nacionalidad no es posible por ley, salvo que se adquiriera por nacimiento de padres de nacionalidades diferentes, y en algunos otros casos poco frecuentes.

Porcentaje de extranjeros en países de la UE (1998)

1. Luxemburgo	34,9%	
2. Austria	9,1%	
3. Alemania	9,0%	
4. Bélgica	8,9%	
5. Francia	6,3%	(1990)
6. Suecia	5,9%	
7. Dinamarca	4,7%	
8. Países Bajos	4,3%	
9. Reino Unido	3,4%	
10. Irlanda	3,1%	(sólo mano de obra extranjera)
11. Portugal	1,8%	
12. Finlandia	1,6%	
13. Grecia	1,6%	
14. España	1,5%	
15. Italia	1,2%	

A pesar de que la naturalización constituya un proceso comparativamente complicado, costoso y largo, en los diez últimos años ha aumentado de forma constante el número de inmigrantes que han decidido convertirse en ciudadanos austriacos y que cumplen los requisitos para la naturalización. Mientras que en 1991 se concedió la ciudadanía austriaca a 11.137 solicitantes, en 1999 ascendió a 21.985 el número total de naturalizaciones, muchas de las cuales correspondían a menores, que adquirieron la ciudadanía austriaca junto con sus padres.

Países de origen

En el Censo Nacional de Austria de 2001 (Statistik Austria, 2001) aparece que un 85 % de entre los residentes no austriacos son ciudadanos de países no miembros de la UE, lo que se debe en gran parte a la situación geográfica de Austria, a la política anterior de contratación de mano de obra extranjera y a la admisión de refugiados procedentes de la antigua Yugoslavia a principios de los noventa. En 2001, el 45% de los extranjeros residentes en Austria son ciudadanos de la antigua Yugoslavia y el 17,8% son ciudadanos turcos. Otros grupos relevantes

son los alemanes (10,5%), los polacos (3,1%), los rumanos (2,5%), los checos (1,9%) y los húngaros (1,8%).

El sistema escolar austriaco

La Constitución establece que los centros públicos sean accesibles a todos los alumnos, independientemente de su origen, sexo, raza, clase, lengua y creencia religiosa. La escolarización es obligatoria para todos los niños que tengan su residencia permanente¹ en Austria, sin tener en cuenta su nacionalidad. De este modo, se admite en los centros de enseñanza a los hijos de los solicitantes de asilo y a niños cuya situación como residentes no esté definida. La escolarización obligatoria comienza el 1 de septiembre una vez que el niño haya cumplido los 6 años, y dura nueve años.

Los centros públicos son gratuitos, y todos los alumnos tienen derecho a libros de texto a precio muy reducidos según lo estipulado en el programa de libros de texto, sin tener en cuenta su nacionalidad o situación como residentes. Todos los alumnos cuyos padres reciben una ayuda familiar pueden utilizar transporte público a precios muy reducidos para trasladarse a su centro escolar.²

Tras cursar la enseñanza primaria durante cuatro años, los alumnos pueden continuar su educación bien en un centro de secundaria general (*Hauptschule*) de los 10 a los 14 años de edad, y después cursar el llamado curso “pre-profesional” (*Polytechnische Schule*) de los 14 a los 15 años, o en un centro de secundaria académica (*Allgemeinbildende höhere Schule*) que se compone de un nivel inferior de 4 años y un nivel superior de 4 años cada uno, y se completa con un examen final (*Reifeprüfung* o *Matura*) que da acceso a los estudios universitarios.

¹ Tienen residencia permanente aquellos alumnos cuya intención es residir en Austria, al menos, durante un periodo de seis meses.

² Los hijos de solicitantes de asilo que constituyen -es preciso reconocerlo- un grupo reducido, no pueden beneficiarse de esta prestación, ya que sus familiares no reciben ayuda familiar. Para algunos de ellos el Ministerio Federal del Interior corre con los gastos del transporte escolar.

Esta elección de los padres se ve influida por una serie de factores regionales, sociales y culturales, tales como la ubicación del centro escolar, y la profesión y nivel educativo de los padres. Generalmente, puede decirse que en zonas urbanas los padres dan preferencia a los centros de secundaria académica con respecto a los centros de secundaria general, mientras que en zonas rurales se da el caso contrario. A nivel nacional, alrededor del 30% de todos los alumnos que superan la enseñanza primaria acceden a centros de secundaria académica, mientras que el 70% van a centros de secundaria general.

Los alumnos que han superado el 4º grado de un centro de secundaria puede pasar bien al nivel superior de un centro de secundaria académica, bien a un centro superior de formación profesional, o bien seguir un curso pre-profesional durante 1 año y comenzar la formación orientada al empleo a la edad de 15 años. Esta última opción es la elegida por un 40% de los alumnos de esa edad, mientras que los demás (60%) optan por la enseñanza intermedia o superior. Además hay un 50% más alumnos en centros de formación profesional de nivel medio o superior que en el tramo superior de los centros de secundaria académica.

Alumnos inmigrantes y refugiados en los centros austriacos

En el curso académico 2000/01, estuvieron escolarizados en Austria niños y jóvenes procedentes de más de 160 países. Las estadísticas escolares nacionales muestran que la mayoría proceden de Turquía o de alguno de los estados formados a partir de la República Federal Socialista de Yugoslavia. Alrededor de un 44% de todos los alumnos inmigrantes y refugiados están escolarizados en Viena.

**Tabla 1. Número de alumnos de nacionalidad no austriaca
(nacionalidades más significativas)**

Nacionalidad	Número de alumnos
Turquía	29.791
República Federal de Yugoslavia	21.841
Bosnia y Herzegovina	19.751
Croacia	11.204
Alemania	4.142
Rumanía	3.450
Polonia	2.528
Hungría	1.363
Albania	896
República Checa	814
Sin estado, de nacionalidad desconocida o sin precisar	777
República Popular de China	737
Irán	619

Fuente: bm:bm, 2001.

En este contexto, debe señalarse que hay que delimitar claramente los conceptos de nacionalidad, lengua materna (L1) y competencia en alemán. Ser un ciudadano austriaco no implica necesariamente tener el alemán como lengua materna. El hecho de hablar serbocroata o turco como primera lengua no tiene relevancia en cuanto a la competencia de una persona en una segunda o tercera lengua. Esto debe recordarse constantemente porque hay corrientes políticas de derechas que mezclan estos conceptos deliberadamente y hacen creer que los niños no austriacos o cuya lengua materna es distinta del alemán no entienden una palabra de alemán y por tanto suponen un claro obstáculo para la apropiada educación de los niños austriacos.

Alumnos cuya lengua materna no es el alemán

En el contexto educativo la nacionalidad de una persona es un factor irrelevante, mientras que el número de alumnos que son potencialmente bilingües no resulta de interés. Por tanto, los datos correspondientes tanto al número de alumnos como al porcentaje de los mismos cuya

primera lengua no es el alemán tienen una importancia mucho mayor que su nacionalidad, sobre todo porque un número considerable de estos alumnos han adquirido la nacionalidad austriaca.

Más de un 10% del total de los alumnos no habla en casa alemán, ni siquiera durante parte del tiempo. Esta cifra ha aumentado de forma continuada, aunque no espectacular, de 100.407 en el curso académico 1993/94³ a 124.189 en el curso académico 2000/01. Así pues, puede afirmarse que la presencia de alumnos inmigrantes en centros austriacos no es en absoluto un fenómeno pasajero.

Por desgracia, las estadísticas escolares nacionales no ofrecen datos sobre cuál es la lengua materna cuando ésta no es el alemán, sino que agrupan todas las lenguas distintas del alemán en una sola categoría. No obstante, este análisis ha sido realizado en el caso de las lenguas maternas de los alumnos de centros de enseñanza obligatoria (es decir, centros de enseñanza primaria, secundaria general y especial y el curso pre-profesional) en Viena.

Tabla 2. Lenguas maternas de los alumnos de enseñanza obligatoria en Viena (diciembre de 2001)

Lengua	Número de alumnos
Serbocroata	15.027
Turco	12.770
Polaco	1.736
Albanés	1.439
Rumano	1.283
Árabe	1.149
Inglés	669
Chino	616
Macedonio	571
Húngaro	561
Farsi	548

Fuente: Wiener Schulpflichtmatrik, 31 de diciembre de 2002.

³ No hay datos disponibles para años anteriores.

Porcentaje de alumnos cuya lengua materna es distinta del alemán en centros escolares de diferentes clases

Debido a la discriminación legal, política y social que sufren los inmigrantes y refugiados, los hijos de éstos representan un porcentaje excesivo del alumnado de los centros de secundaria general y centros especiales para alumnos de rendimiento deficiente, mientras que su porcentaje es todavía ostensiblemente demasiado bajo en centros de secundaria académica y centros de formación profesional de nivel medio y superior, aunque en los últimos siete años su número viene aumentando de forma continuada en este tipo de centros. Un ejemplo de esto se refleja en centros de formación profesional de nivel medio de Viena, donde ha aumentado significativamente el porcentaje de alumnos inmigrantes, hasta alcanzar en la actualidad más de un tercio (34%) del alumnado de este tipo de centro (véanse las estadísticas que aparecen a continuación: Tabla 3).

	Austria		Viena	
	1993/94 4	2000/01	1993/94	2000/01
Centros de primaria	11,3	14,4	27,7	36,2
Centros de secundaria general	10,2	13,0	35,9	44,0
Centros especiales	18,4	23,3	34,2	36,7
Centros pre-profesionales	15,9	12,5	45,9	44,8
Centros de formación profesional	8,0	5,4 ⁴	24,7	16,1
Centros de secundaria académica	4,2	7,6	11,1	16,9
Centros de formación profesional de nivel medio	4,6	10,7	14,8	34,0
Centros de formación profesional de nivel superior	3,6	6,6	9,3	18,1

Fuente: *bm: bmk*, 2002.

⁴ Cifras para 1999/2000 (no hay cifras disponibles para años más recientes).

Medidas de apoyo para alumnos inmigrantes y refugiados

Historia

Fue a principios de los setenta cuando realmente se prestó atención por primera vez a la presencia de alumnos inmigrantes en los centros de enseñanza obligatoria, especialmente en Viena. Presionada por los profesores, que empezaban a desarrollar métodos y modelos de enseñanza para enfrentarse a la nueva realidad, la Administración acabó por reaccionar. Las primeras medidas que se tomaron fueron las de introducir clases de lengua alemana, así como clases extra en las respectivas lenguas maternas (en ese momento, tan sólo serbocroata y turco). Estas medidas, que formaron parte de un proyecto piloto, se adoptaron tan sólo en los centros de enseñanza obligatoria, dado que los hijos de inmigrantes prácticamente estaban ausentes en la enseñanza superior y no se consideró necesario tomar medidas especiales para las escasas excepciones⁵.

Dado que la evolución de la inmigración en Austria no fue en absoluto única, sino comparable a la situación de otros estados de Europa occidental, se elaboraron a nivel transnacional, en especial por parte del Consejo de Europa, recomendaciones para el apoyo y la promoción de los niños inmigrantes en los centros escolares.

Con ocasión de la “Conferencia *Ad Hoc* para la Educación de los Inmigrantes” en noviembre de 1974, la “Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación” acordó que los Estados Miembros del Consejo de Europa deberían no sólo adoptar programas para la promoción de la competencia de los niños inmigrantes en la(s) lengua(s) nacional(es), sino también...

“...dar oportunidades a los hijos de inmigrantes de aprender, mantener y desarrollar un buen conocimiento de su lengua materna y la cultura de su país de origen de modo que puedan establecerse tanto en el sistema educativo del país de acogida como mantener abierta la puerta para regresar a su país de origen, además de sacar partido, si

⁵ Incluso hoy en día, después de más de 30 años, las medidas de apoyo y los modelos de educación intercultural se limitan generalmente a los centros de enseñanza obligatoria.

*así lo desean (en particular en su carrera profesional) de su carácter bilingüe...*⁶

Medidas actuales

Integración, no segregación

La política educativa austriaca rechaza la idea de la segregación. Por lo tanto, los alumnos que no son ciudadanos austriacos y que tienen como lengua materna una distinta del alemán no están escolarizados en centros o clases diferentes, sino que comparten aula con los alumnos austriacos. El establecimiento de clases separadas precisa del consentimiento del Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura, y sólo suele darse en casos especiales o de emergencia. Esta situación puede ser ilustrada por un ejemplo: cuando los centros escolares de Viena se encontraron con unos 2.000 niños refugiados bosnios en el curso académico 1992-93, la mayoría fueron escolarizados en clases separadas debido a los obstáculos administrativos, pero se integraron en el sistema escolar general un año más tarde.

Se han tomado algunas medidas legislativas adicionales para responder a las necesidades específicas de niños inmigrantes y refugiados. Los alumnos que no tienen todavía suficiente competencia en alemán para seguir clases en esta lengua son admitidos como "alumnos extra-matriculados" por un periodo máximo de dos años, lo que significa que no necesariamente reciben calificaciones durante el periodo en cuestión, pero pueden, no obstante, promocionar al curso siguiente. Tras este periodo se supone que los alumnos pueden, en general, seguir la enseñanza en el aula, aunque su nivel de competencia en alemán todavía no sea comparable con el de los hablantes nativos. Sin embargo, los criterios de evaluación generales, tal y como se establecen en las guías de orientación legales, hasta ahora no han tomado en consideración la situación educativa especial de estos alumnos, de modo que se les califica como a todos los demás, aunque se procura que los profesores tengan en cuenta la situación individual de los alumnos.

La base legal - los currículos

En el curso académico 1992-93 todos los proyectos piloto relacionados con la promoción y apoyo a los niños con lengua materna distinta del

⁶ Consejo de Europa (1975).

alemán entraron a formar parte del sistema escolar ordinario en la enseñanza primaria, secundaria general, especial y pre-profesional.

Al mismo tiempo se desarrollaron los currículos de Alemán como Segunda Lengua (ASL) y de las lenguas maternas habladas por los alumnos. De este modo, a los distintos proyectos piloto se les dio una base legal, aunque ésta dejara suficiente autonomía a los centros para que siguiera sus propios modelos dentro del marco legal.

El nuevo currículo para el nivel inferior de la enseñanza secundaria académica (cursos 1-4 de *Allgemein bildende höhere Schule*), que lleva en vigor desde el curso académico 2000-01, responde al incremento en los alumnos bilingües en este tipo de enseñanza añadiendo “Orientaciones Educativas para el Alemán como Segunda Lengua” además de un currículo para la enseñanza de la lengua materna, siendo ambos idénticos a los respectivos currículos de la secundaria general (*Hauptschule*). Del mismo modo, pueden elegirse las dos lenguas de inmigración más importantes de Austria (el serbocroata y el turco) como lenguas extranjeras en la secundaria general desde el curso 2000-01⁷. Hay que señalar, no obstante, que esta opción es poco más que simbólica, ya que en la práctica en una abrumadora mayoría de centros de secundaria se ofrece inglés como primera lengua extranjera.

Alemán como Segunda Lengua (ASL)

Según las circunstancias de cada lugar, los centros tienen libertad para ofrecer ASL en clases paralelas o complementarias integradas en el horario general, lo que implica que un equipo de dos profesores (el profesor encargado del grupo o el profesor de la materia más el profesor ayudante) trabaja con toda la clase. El número de clases dedicadas al ASL puede variar pero no exceder los límites siguientes:

- 12 clases semanales para los alumnos extra-matriculares en enseñanza primaria, secundaria, especial y pre-profesional,
- cinco clases semanales para los alumnos matriculares en enseñanza primaria y especial,
- seis clases semanales para los alumnos matriculares en enseñanza secundaria general y pre-profesional.

⁷ También se ha añadido el serbocroata, pero no así el turco, al currículo de la secundaria académica.

En la práctica casi nunca se aprovecha el número máximo de clases semanales, lo que se debe a limitaciones en los recursos humanos. Por lo general, los alumnos de lengua materna distinta del alemán suelen recibir dos clases de ASL semanales. Resulta obvio que esto no resulta en absoluto suficiente para cubrir sus necesidades. Austria, pues, se encuentra en una situación bastante paradójica: por una parte ha adoptado un currículo avalado tanto por expertos educativos como por lingüistas y profesores, y por otra parte es incapaz de cubrir las plazas docentes requeridas para ello. Esta situación se ha agravado en la actualidad, ya que las plazas de ASL ya no están reservadas. A partir del curso 2001/2002 queda a disposición de los nueve Consejos Escolares Provinciales la adjudicación de recursos para fines especiales a los centros, lo que ha traído consigo más recortes en las clases dedicadas al ASL.

Enseñanza de la lengua materna

En los años setenta y ochenta, la finalidad de la enseñanza en la lengua materna era la de facilitar la reintegración en el sistema escolar del país de origen de los padres, en caso de que la familia decidiera volver a su patria. Por lo tanto, era de pura lógica que los profesores de lengua materna fueran seleccionados por los países de procedencia (Yugoslavia y Turquía) y se daba por hecho que regresarían tras un período de cuatro o cinco años. Del mismo modo, los materiales docentes, tales como libros de texto, eran suministrados por el país de procedencia. No obstante, estos profesores siempre eran empleados del estado austriaco.

En el transcurso de los años ochenta ya no se pudo ignorar que los trabajadores inmigrantes y sus familias se habían establecido en Austria para siempre. A mediados de los años ochenta casi un 70% de todos los niños yugoslavos y más de un 40% de los niños turcos nacían en Austria. La reintegración al sistema escolar de un país en el que estos niños nunca habían vivido se había convertido en una ficción.

Estos cambios sociales, así como los recientes descubrimientos de la Lingüística, hacían necesario un cambio de orientación de los objetivos de la enseñanza escolar de la lengua materna. Hoy en día, una abrumadora mayoría de los lingüistas y expertos en educación sostienen que una competencia lingüística plena en la lengua materna no sólo garantiza el desarrollo intelectual y emocional de un niño, sino que también facilita la adquisición de una segunda lengua y mejora el rendimiento en general. Estos descubrimientos se tuvieron en cuenta

cuando se desarrollaron los currículos austriacos para la enseñanza de la lengua materna a principios de los años noventa.

Por lo que se refiere a los profesores, se abandonó finalmente el sistema rotatorio. Había resultado ineficaz, dado que les llevaba un cierto tiempo el adaptarse al sistema escolar austriaco, aprender o mejorar su nivel de alemán, integrarse en la docencia, etc. Tan pronto como los profesores vencían las dificultades iniciales y se enfrentaban con éxito a los nuevos retos, eran reemplazados por recién llegados, quienes tenían que empezar el proceso de nuevo.

Muchos profesores, cuya estancia de cuatro o cinco años había expirado, decidían quedarse y continuar enseñando en un centro escolar austriaco, y los nuevos profesores se contrataban casi exclusivamente entre los residentes en Austria. Además, había numerosos profesores cualificados entre los refugiados bosnios que huyeron a Austria en 1992, que se integraron con éxito en el cuerpo docente. Para el curso 1998-99⁸ casi el 40% de los profesores de lengua materna habían adquirido la nacionalidad austriaca, y se espera que esta tendencia continúe.

Las lenguas maternas de los niños se enseñan como materias optativas, bien en clases separadas (por la tarde) o integradas en el horario general con un equipo compuesto por el profesor de clase o el profesor de la materia y el profesor de la lengua materna. Este segundo modelo se aplica mayoritariamente en Viena, mientras que el primero es el preferido en los demás estados federales. El número de clases varía entre dos y seis por semana.

En la actualidad se ofrecen las siguientes lenguas: albanés, árabe, búlgaro, chino, farsi, kurdo (sorani), macedonio, polaco, rumano, romani, serbocroata (bosnio / croata / serbio), eslovaco, español, turco y húngaro. En principio puede enseñarse cualquier lengua, si existe demanda suficiente, si hay profesores cualificados disponibles para esa lengua concreta y si se cubren las plazas necesarias en el presupuesto anual. En el curso 2002-03 se han contratado alrededor de 345 profesores para la enseñanza de lengua materna, aunque algunos de ellos, especialmente los profesores de las lenguas de menos difusión, trabajan a tiempo parcial, impartiendo sólo un par de clases a la semana.

⁸ No hay disponibles cifras más recientes.

Aunque el currículo de las lenguas maternas ofrece orientaciones apropiadas para los profesores y ha sido bien recibido tanto por profesores como por expertos, la puesta en práctica de los objetivos se va retrasando. Esto es debido en parte a que no se conoce la importancia de la L1 para el desarrollo emocional y cognitivo de un niño, aunque poco a poco esto se va solventando. Algunos profesores, directores de centros y padres inmigrantes todavía dan por hecho que la lengua materna del niño retrasa el proceso de adquisición de la lengua alemana y, por lo tanto, recomiendan a los alumnos que no se matriculen en clases de lengua materna. Además, hay que mencionar los obstáculos administrativos y organizativos (por ejemplo, el número mínimo de alumnos matriculados requerido para una lengua determinada; clases a últimas horas de la tarde; clases en las que se mezclan alumnos de varios centros y edades), sumados a la precariedad laboral de la mayoría de los profesores (suelen ser contratos anuales).

Educación intercultural

Desde principios de los años setenta hasta mediados de los ochenta, las políticas educativas de inmigración de la mayoría de los países europeos (Austria incluida) seguían la doble estrategia de asimilación (medidas de apoyo a la adquisición de la lengua del país de acogida) y reintegración (medidas para la promoción de la lengua materna de los niños) y por lo tanto -se supone que de forma involuntaria- transmitían mensajes ambiguos a la población inmigrante. Posteriormente se fueron revisando estos principios. A partir de principios de la década de los ochenta dejó de considerarse la integración como una “calle de sentido único”, sino que se empezó a entender como un proceso recíproco, en el que deben implicarse no sólo los inmigrantes u otras minorías sino también la mayoría de la población.

Esta evolución queda reflejada en la Recomendación 1093 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa (1989), que tiene como finalidad “la puesta en marcha de la educación intercultural para todos los niños, en todas las etapas del sistema educativo” (Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, 1989, p. 3) y recomienda “la formación de los profesores en educación para el entendimiento intercultural, especialmente en un contexto de inmigración” (ibid., p. 1).

En Austria la educación intercultural se introdujo como un “principio educativo” a principio de la década de los noventa. No se trata de una materia, sino de una recomendación a los profesores para que tomen en cuenta ciertos aspectos en el curriculum. Otros ejemplos de principios

educativos son la educación medioambiental, sexual y política, entre otros.

La educación intercultural tiene como finalidad una comprensión mutua entre alumnos de distintos orígenes sociales, culturales y lingüísticos, y pretende hacerles conscientes de las similitudes y diferencias, combatiendo el eurocentrismo y el racismo.

El problema reside en el carácter no obligatorio de los principios educativos y en que los profesores no tienen la suficiente preparación para poder aplicarlos. Es poco probable que unos profesores que nunca han cuestionado sus propios valores e ideas preconcebidas estén a la altura de los principios educativos. Con demasiada frecuencia, los profesores se sienten inseguros con la diversidad cultural, lo que resulta más que comprensible. Algunos sienten la tentación de ignorar absolutamente las diferencias existentes, mientras que otros que tratan explícitamente el tema de las diferencias culturales corren el riesgo de encasillar a sus alumnos en grupos étnicos. Hay muchos profesores para los que resulta más cómodo organizar los llamados proyectos interculturales al final del curso, con montones de comida, danzas y música extranjeras.

Para apoyar los esfuerzos de los profesores en el campo de la educación intercultural, el Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura ha publicado una serie de materiales docentes interculturales para alumnos de edades comprendidas entre los diez y los catorce años. En vista de que esta colección ha sido muy bien acogida por los profesores de enseñanza secundaria, se pretende complementar el material actual, dedicado a las materias de Alemán y Matemáticas, con material para otras materias como Historia y Geografía.

Formación del Profesorado

La formación del profesorado de enseñanza obligatoria se realiza en Escuelas de Magisterio, mientras que la del profesorado de secundaria académica y de formación profesional de grado medio y superior es universitaria. En la actualidad, el Alemán como Segunda Lengua (ASL) y la Educación Intercultural se ofrecen como materias optativas en la mayoría de las Escuelas de Magisterio. Los estudiantes universitarios que han decidido convertirse en profesores de Alemán tienen que matricularse en un curso de Alemán como Segunda Lengua, más un

curso denominado “La variedad lingüística como punto de partida y fuente de motivación”. De forma adicional, pueden elegir entre varias optativas en el campo del ASL.

Las instituciones dedicadas a la formación permanente del profesorado ofrecen varios cursos y seminarios en el campo antes mencionado. Hay que señalar, sin embargo, que la formación permanente no es obligatoria. Algunos profesores de ASL han adquirido competencias adicionales en el campo de la enseñanza de lenguas, mientras que otros no tienen la competencia necesaria para enseñar ASL.

Puesto que la presencia de escolares de lengua materna distinta del alemán se ha convertido en una realidad social y va a seguir siéndolo en el futuro, todos y cada uno de los profesores tienen que estar bien preparados para enseñar en aulas en las que coexisten varios idiomas y conviven varias culturas. Por lo tanto, sería de vital importancia ofrecer Alemán como Segunda Lengua y Educación Intercultural como materias obligatorias en todas las Escuelas de Magisterio y Universidades en las que se forman los futuros profesores. Estas materias incluirían conocimientos básicos sobre las razones por las que se emigra, la política de inmigración y asilo existente, y la normativa escolar al respecto, así como ciertos conceptos básicos sobre la adquisición del lenguaje y estrategias y métodos de enseñanza de lenguas. También se debería dar una oportunidad a los estudiantes para que reflexionaran sobre sus propios temores y cuestionaran sus propios prejuicios sobre el tema de la inmigración.

Conclusión

Los expertos en los campos de la Lingüística y de la Pedagogía están de acuerdo -y en esto les apoyan las recomendaciones de los organismos internacionales, como el Consejo de Europa- en que las tres piedras angulares de una política educativa coherente son las siguientes:

- medidas de apoyo para la adquisición / perfeccionamiento de la(s) lengua(s) nacional(es),
- promoción de las lenguas maternas de los alumnos, y
- educación intercultural dirigida a todos los alumnos.

Los currículos austriacos para la enseñanza obligatoria y el nivel inferior de la enseñanza secundaria académica (curso 1-4), que tomen en

consideración estos tres aspectos constituyen una sólida base para la enseñanza y el aprendizaje en aulas lingüística y culturalmente diversas. No obstante, con el fin de cumplir los objetivos descritos en los currículos, deben tomarse una serie de medidas adicionales, especialmente en la formación inicial y permanente del profesorado, pero también en las áreas señaladas con anterioridad. Asimismo, se deben adoptar medidas encaminadas a asegurar un número mínimo de clases de ASL para cada alumno y facilitar la asistencia a las clases de la lengua materna. Finalmente, se deben revisar los criterios de evaluación con el fin de reflejar, de modo adecuado, la situación educativa especial de los alumnos bilingües.

Referencias

- Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa (1989). *Recommendation 1093 on the education of migrants' children*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- BM:BWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2001). *Österreichische Schulstatistik 2000/01*. Viena: BM:BWK en cooperación con el Bundesanstalt Statistik Österreich.
- BM:BWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (2002). *Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen*. Viena : BM:BWK.
- Consejo de Europa (1975). *Report on Ad hoc conference on migrant education*.
- Statistik Austria (2001). *National Census 2001*. Viena: Statistik Austria.
- Wiener Integrationsfonds (2002). *MigrantInnen in Wien 2001, Daten & Fakten & Recht* (Teil II). Viena : Wiener Integrationsfonds.

Una educación válida para todos: conocer las necesidades educativas de los refugiados y solicitantes de asilo político en la Inglaterra multiétnica

Mónica J. Taylor

Contexto

Migración y evolución de una sociedad multiétnica

En un discurso pronunciado con ocasión del 50 aniversario de Su Majestad la Reina de Inglaterra (2002), ésta recalcó al Parlamento que *“Estamos... orgullosos de nuestra tradición en la justicia y la tolerancia, - la consolidación de nuestra sociedad, rica en culturas y credos, desde 1952 se ha logrado un mayor desarrollo de forma apacible y lleno de buena voluntad.”* Sin embargo, en la misma semana, el ministro de Interior de Su Majestad hablaba en una entrevista de radio (noticias de la BBC, 2002) acerca de sus planes sobre la educación de los hijos de los solicitantes de asilo en centros de alojamiento, para así evitar el “hacinamiento de la escuela local”. Estas afirmaciones muestran una serie de paradojas con respecto al desarrollo de una política de gobierno nacional sobre la integración dentro de la diversidad.

Históricamente, desde el siglo XII, las Islas Británicas han sido objeto de inmigración y de una continua movilidad de gente dentro de sus límites. A través de los cuatro países que constituyen el Reino Unido (Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia y Gales), existen características nacionales y regionales distintivas, reflejadas en la diversidad cultural. En el siglo XX, Gran Bretaña, como legado del Imperio, ha tenido una historia de inmigración. En los últimos 40 años, con la integración de las minorías étnicas en Gran Bretaña, ha habido una evolución gradual hacia una sociedad multicultural y multiétnica (Comisión para el futuro de una Gran Bretaña multiétnica, 2000; Parekh, 2001). En la actualidad existen muchos indicadores positivos acerca de una sociedad pluralista, tales como un perfil público más elevado para personas negras y asiáticas y un número creciente de estudiantes de minorías étnicas matriculados en estudios superiores. Pero, a pesar de la legislación, en ocasiones se hace patente la discriminación cultural y el racismo institucional existentes en

la sociedad británica actual (Parlamento. GB. Cámara de los Comunes, 1999), con un persistente bajo rendimiento educativo en el caso de ciertos grupos e individuos pertenecientes a etnias minoritarias, que además pueden sufrir ataques raciales, especialmente en ciertas localidades.

La composición étnica de Inglaterra es diversa, geográficamente variable y fácilmente contrastable. En determinadas áreas de Londres y otras grandes ciudades, existen concentraciones de etnias minoritarias en las que la población blanca nativa puede parecer una minoría. En esas localidades, ciertas escuelas seculares y otras religiosas (en especial las escuelas de la Iglesia Anglicana) tienen aproximadamente un 90 % de niños pertenecientes a otras religiones (con frecuencia a la religión islámica) y procedentes de ambientes étnicos minoritarios. Por el contrario, a 50 millas de Londres, encontramos diversas ciudades y pueblos en los que una persona no blanca de etnias minoritarias crea curiosidad, comentarios, posibles críticas e incluso hostilidad.

En este contexto se sitúa el reciente aumento de la llegada de refugiados y solicitantes de asilo. Desde un punto de vista general, dicha migración debería ser vista como parte de un proceso continuo de cambio económico y social que contribuye a la cultura, a la diversidad étnica y racial, y a la prosperidad económica. Dicha migración debería considerarse como un reto político por la necesidad de equilibrar las obligaciones internacionales y humanitarias con ciertas percepciones de interés.

Los retos contemporáneos de la migración

La migración económica y social parece ser un fenómeno global del siglo XXI. Se cree que hay alrededor de 18 millones de inmigrantes en todo el mundo (Rutter, 2001), debido, en gran parte, a los conflictos y los desastres naturales. Con el movimiento de personas del Este a los países relativamente ricos y liberales del Oeste, la migración constituye en la actualidad un desafío político clave en toda Europa. Es posible que este hecho se intensifique con la entrada de 12 nuevos Estados Miembro en la Unión Europea, lo que supondrá el derecho de 50 millones de personas de Europa Oriental a buscar trabajo en todo el continente. Como consecuencia de esto, es muy probable que los países de Europa Oriental y sus sistemas educativos tengan que hacer frente a nuevos retos sociales y económicos.

Los inmigrantes conforman un grupo heterogéneo de personas entre los que se incluyen el rico, el refugiado y el solicitante de asilo, entre otros. Muchos refugiados y solicitantes de asilo no sólo precisan de ayuda inmediata y se encuentran sin hogar, sino que también están traumatizados por sus experiencias pasadas de persecución, intimidación o acoso en sus países de origen. Proceden de diferentes ambientes con una diversidad de culturas, religiones e idiomas. Entre las numerosas razones que justifican su huida y traslado se incluyen la guerra, el hambre, el desastre natural y la persecución política o racial. Mientras que determinados refugiados y solicitantes de asilo proceden de ambientes rurales, otros son profesionales con una alta formación académica que proceden de ambientes urbanos y que han disfrutado, previamente, de un nivel de vida relativamente alto en sus países de origen. En realidad, en contra de la creencia pública en el Reino Unido, en un informe reciente del Gobierno que informaba sobre la falta de investigación en el campo de la migración, se llegó a la conclusión de que *"la migración tiende a promover el desarrollo económico"* (Glover et al., 2001).

La tabla 1 muestra el número de refugiados en el Reino Unido tras la Segunda Guerra Mundial, según el país de origen y la fecha de entrada.

Tabla 1. Refugiados tras la Segunda Guerra Mundial en el RU

Fecha de entrada	País de origen	Cifra
1945-50	Checoslovaquia, Hungría, Rumanía	50.000
1956	Hungría	17.000
1968	Checoslovaquia	5.000
1972 -	Uganda	42.000
1973 - 9	Chile	3.000
1973 -	Etiopía y Eritrea	23.000
1974	Chipre	24.000
1975 - 92	Vietnam	24.000
1978 -	Irán	28.000
1979 -	Afganistán	18.000
1980 -	Irak	23.000
1982 - 96	Ghana	17.000
1983 -	Sri Lanka (tamiles)	46.000
1984 -	Pakistán	6.000
1988 -	Somalia	120.000

1989 -	Turquía (kurdos)	38.000
1989 -	Congo (Zaire)	23.000
1989 -	Sudán	6.500
1990 -	Angola	16.000
1992 - 6	Bosnia	9.000
1992 -	Gitanos de la Europa Oriental	11.000
1993 -	República de Sierra Leona	10.000
1994 -	Kenia	9.000
1994 -	Argelia	7.000
1994 -	Nigeria	28.000
1995 -	Kosovo	29.000
1996 -	Colombia	8.000

Fuente: adaptado de Rutter, 2001.

Antes de 1980, la mayor parte de los refugiados procedían de la Europa Oriental. A finales de los años 70 comenzaron a venir grupos de Asia y África. Las cifras han ido aumentando de forma gradual desde el 1989, y en el período 2001-02 se registraron 72.400 solicitudes para emigrar y establecerse en el Reino Unido (RU). Sin embargo, las cifras de entrada al RU constituyen, hasta la fecha, menos del 1 % de solicitantes de asilo a nivel mundial. Hasta hace muy poco, alrededor del 90 % de los refugiados y solicitantes de asilo vivían en el "Greater London"¹ (Rutter, 2001). Desde el Acta de Inmigración y Asilo de 1999 (GB. Legislación, 1999), la política del Gobierno ha sido la de dispersar a los refugiados y solicitantes de asilo a diferentes pueblos y ciudades de todo el RU. Los patrones de asentamiento de los refugiados en edad escolar afectan de forma directa a las estimaciones que las Autoridades de Educación Locales (LEAs) y las escuelas necesitan hacer. Además de la herencia de sus experiencias previas, una vez "arraigados", los refugiados y solicitantes de asilo se enfrentan a un nuevo conjunto de desafíos sociales y económicos. Según el Consejo del Refugiado (2000), entre estos desafíos se pueden incluir la pobreza, la estigmatización, el aislamiento, el hacinamiento y la vulnerabilidad a un ataque racial. Los niños pueden no haber sido nunca escolarizados, o bien pueden haberlo sido, aunque de forma breve o interrumpida; pueden no ser atendidos por sus padres o bien pueden tener unos padres que estén emocionalmente ausentes.

¹ Greater London (el Gran Londres) incluye Londres y las zonas periféricas.

Pueden tener poco conocimiento de inglés y ser víctimas de la intimidación y el aislamiento social dentro y fuera de la escuela.

Perspectiva educativa histórica

Mientras que los intereses actuales sobre el incremento de refugiados y solicitantes de asilo puedan parecer diferentes, existen precedentes tales como la llegada de los asiáticos de Uganda en 1972 y de los vietnamitas desde 1975. Además, los refugiados y solicitantes de asilo llegan ahora a un entorno social en el que ya hay, al menos, dos o tres generaciones de comunidades minoritarias étnicas, principalmente del sur de Asia y del Caribe, aunque también de África. La presencia y la situación socioeconómica de estas comunidades en los últimos 40 años han llevado a legislar en materia de relaciones entre razas e igualdad racial. Esto, a su vez, ha afectado a la política educativa, las necesidades y las prácticas. La preocupación y la evidencia sobre el rendimiento relativamente bajo de algunos niños pertenecientes a determinados grupos minoritarios étnicos han influido también en la agenda del Gobierno, quien se ha mostrado decidido a actuar a favor del aumento de logros y de la inclusión social. Todo esto tendrá repercusiones más amplias en la educación de todos los jóvenes en el respeto y la valoración de la diversidad cultural y la igualdad racial.

Por lo tanto, la respuesta del sistema educativo en Inglaterra a los niños refugiados no se queda en el aire, pero debe ser vista como un aspecto del desarrollo continuo de un conjunto de políticas y de prácticas que están siendo sintonizadas y adaptadas a nuevas circunstancias y condiciones. Así pues, merece la pena repasar acciones pasadas en cuanto a la respuesta del sistema educativo a la inmigración previa y a la educación de los niños de minorías étnicas como contexto válido para considerar políticas actuales, medidas y prácticas a aplicar con los nuevos refugiados y solicitantes de asilo. Este proceso realza ciertos asuntos clave que podrían necesitar una revisión.

Desde mediados de los años 60 hasta 1970, las políticas y las prácticas relacionadas con la educación de alumnos de etnias minoritarias eran asimilacionistas. Se centraban en la enseñanza del inglés con la ayuda de fondos destinados a tal fin. Las comunidades de inmigrantes eran las responsables de mantener su lengua y cultura de origen, y muchos grupos fundaban escuelas complementarias para enseñar el idioma, las actividades culturales y, en algunos casos, la religión. Poco a poco fue

surgiendo una filosofía más integrista de educación multicultural, con el doble objetivo de mejorar el conocimiento y el entendimiento de los niños de etnias mayoritarias a vivir en una sociedad multiétnica y conocer las necesidades particulares de los niños de grupos étnicos minoritarios. A este acercamiento se le conoció popularmente como “saris, samosas y steels bands”, dado que las escuelas celebraban de forma simbólica los festivales culturales y religiosos de sus alumnos de minorías étnicas, pero hacían poco por contener el prejuicio racial entre los individuos o por hacer frente a la discriminación de sus procedimientos y prácticas institucionales.

En 1979 el entonces Gobierno llevó a cabo un estudio acerca de “las necesidades y objetivos educativos” de los niños procedentes de los grupos étnicos minoritarios, centrandose su atención en el rendimiento académico de los alumnos originarios de las Indias Occidentales, por quienes se había manifestado un notable interés durante años. Dos informes del Comité (Rampton Report, 1981; Swann Report, 1985), basados en testimonios y visitas a lo ancho y largo de todo el país, investigaciones sobre el tema, y revisiones posteriores de éstas (Taylor, 1981, 1987 y 1988; Taylor con Hegarty, 1985), fueron los hitos educativos de la época. Aunque la investigación se centraba en las necesidades específicas de los alumnos procedentes de etnias minoritarias, habría que destacar también el debate generado por el estudio de Swann en relación a la sociedad y a la necesidad de una educación para todos, multicultural y en contra del racismo.

Desde mediados de los 80 hasta finales de la década, determinadas instituciones relacionadas con la formación de profesores, LEAs y escuelas intentaron desarrollar una educación antirracista que, moralmente, combatiera el racismo y promoviera la igualdad racial, y de igual modo, promoviese, dentro de un marco político, ciertos tipos de discriminación positiva. Se prestó atención a cuestiones tales como el programa curricular (estudios sobre la población negra, estudios de la mujer), la representación positiva de las minorías en las materias del programa curricular, incidentes racistas en la escuela, exclusiones, ajustes de cuentas, expectativas y contratación del profesorado y el desarrollo profesional de los maestros de minorías étnicas. Sin embargo, en lugar de estar bien visto y de ser considerado como una práctica educativa muy necesaria, el antirracismo se politizó, dando lugar al rechazo de este tipo de educación. En su lugar, se propuso un cambio educativo, introducido por la Ley de Reforma de Educación (GB. Legislación, 1988). La introducción de un nuevo Programa Curricular Nacional y el cese de la

elaboración de orientaciones específicas para la educación multicultural dejaba a las escuelas con poco tiempo para analizar la diversidad cultural y la igualdad racial, ya que el programa escolar estaba completamente saturado.

A principios de los años 90, uno de los pocos estudios que se llevaron a cabo a gran escala en relación a razas y etnias, dio a conocer el dato de que la educación multicultural antirracista había sido incluida en la política y la práctica de igualdad de oportunidades de la *LEA*, junto a otros temas como el sexo, la incapacidad, en ocasiones las clases sociales y, a veces, la orientación sexual (Taylor, 1992). La diversidad cultural y la igualdad racial tenían pocas posibilidades de arraigo en la estructura y en los procesos institucionales, siendo más probable que fueran dirigidas desde el punto de vista de aprendizaje de idiomas y relaciones individuales. Esto ocurría al tiempo que aumentaba el ingreso de refugiados en el sistema educativo. La elección paterna de los centros, los fondos delegados, la inspección escolar, las pruebas, así como la necesidad de responder a continuas iniciativas, preocupaba sobremanera a las escuelas. No se desarrollaron políticas ni prácticas nacionales coherentes destinadas a conocer las necesidades específicas de los refugiados.

A mediados de los años 90, la preocupación adicional en relación al bajo rendimiento de los grupos étnicos minoritarios fue confirmada mediante una revisión de la investigación llevada a cabo por Gillborn y Gipps (1996). Como parte de su plan de acción para mejorar el rendimiento de los grupos minoritarios, el Gobierno encargó un estudio con la intención de obtener una visión práctica y positiva acerca de las características y estrategias utilizadas por las escuelas multiétnicas con mayor éxito. (Blair y Bourne, 1998). Los dos indicadores clave fueron:

- “*Escuelas que escuchaban*”, que atendían las percepciones de alumnos y padres sobre los valores y las estrategias, y que estaban dispuestas a retrasar y a rediseñar sus prácticas.
- La necesidad de flexibilización de las escuelas para desplegar personal que supiera identificar y seleccionar objetivos, y que además fuera capaz de generar cambios en un contexto lingüística y culturalmente diverso.

Esta investigación influyó en el informe del OFSTED, *Aumentar el rendimiento académico de los alumnos étnicos minoritarios* (OFSTED, 1999).

La política educativa del Gobierno a finales de 1997 trató de promover un marco de igualdad de oportunidades e inclusión social donde la diversidad étnica y racial pudieran ser reconocidas. Con anterioridad -y de modo frecuente- el clima de las relaciones raciales había influido de manera notable en la agenda educativa. El informe de Macpherson (GB. Parlamento inglés. Cámara de los Comunes, 1999), en base a la investigación del asesinato de un adolescente negro, Stephen Lawrence, tenía diversas implicaciones en muchos campos, incluyendo el de la educación, dado que dicho informe se ocupaba del racismo institucional (véase OFSTED, 2000) e impulsaba la enmienda a la Ley de Relaciones de Raza (GB. Legislación, 2000).

El Gobierno estableció una agenda para realzar los niveles mínimos en su informe *Excelencia en las escuelas* (GB. Parlamento inglés. Cámara de los Comunes, 1997), donde se reconocía el hecho de que sucesos como éste podrían suponer todo un reto en aquellas escuelas donde se registrara una admisión muy diversa. El 11 % del alumnado lo comprenden alumnos de entornos de minorías étnicas. Cerca de medio millón de alumnos no hablan inglés como primer idioma y muchos empiezan la escuela sin una base adecuada de inglés. Aumentar la concienciación del bajo rendimiento no ha impedido el hecho de que hayan surgido desigualdades educativas entre ciertos grupos. Las desigualdades asociadas con etnias y clases sociales son muchas veces mayores que las relacionadas el sexo. En la revisión de un estudio posterior, Gillborn y Mirza (2000) descubrieron que, a lo largo de los últimos diez años, todos los alumnos pertenecientes a los grupos étnicos minoritarios más numerosos habían conseguido mejorar su rendimiento académico; sin embargo, los alumnos blancos continuaban siendo los mas beneficiados. La brecha entre el logro de los alumnos negros, paquistanies y los alumnos procedentes de Bangladesh, así como el promedio nacional del Certificado General de Educación Secundaria (GCSE), continuaba ensanchándose, haciendo que estos grupos estuvieran en desventaja con respecto a la educación, el trabajo y la formación, y además, con la posibilidad de producirse una exclusión posterior tanto económica como social. Sin embargo, existen pruebas recientes, más positivas, según el Youth Cohort Study, de un aumento en el rendimiento escolar de alumnos de herencia asiática (incluyendo China), india y negra (Payne, 2001).

El poder combatir las desigualdades requiere de una atención precisa que debe estar orientada hacia la discriminación institucional positiva y las relaciones entre escuelas y comunidades musulmanas en particular (Comisión de los Musulmanes Británicos y Fobia al Islam, 2001). Esto es sumamente relevante, ya que una proporción significativa de los refugiados actuales es musulmana. Hasta la fecha, el Gobierno no ha considerado el encuentro y las diferencias de razas y religión de forma explícita o sistemática, aunque ha anunciado su intención de apoyar más a las escuelas con un trasfondo religioso. Otras cuestiones que debemos considerar son las que tienen su origen en el hecho de que las exclusiones en las escuelas han incluido un número desproporcionado de estudiantes negros, aunque muy a menudo este tipo de alumnado es el que llega a la escuela con una mejor preparación (Gillborn y Gipps, 1996; Gillborn y Mirza, 2000). La Enmienda de Relaciones Raciales (GB. Legislación, 2000) emplaza a las escuelas y a las *LEAs* a considerar el impacto de la raza, los niveles de rendimiento y los casos de exclusión en sus políticas. Todo esto debe ofrecer una mejor base para la investigación.

Según la página web del *Department for Education and Skills (DfES, 2002)*, la investigación llevada a cabo en escuelas con un buen rendimiento de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas resalta los factores que marcan la diferencia, tales como: una voluntad firme para aumentar las expectativas; una cultura positiva y un carácter específico a través de la escuela; lazos comunitarios firmes y un compromiso de participación de las familias; y un control continuo para seguir el progreso académico de los alumnos.

Problemas y necesidades

Necesidades especiales de los solicitantes de asilo

Las necesidades educativas de los refugiados y solicitantes de asilo son prácticamente las mismas que las de los primeros inmigrantes, sobre todo en relación al aprendizaje de la lengua inglesa y de la familiarización con la cultura para poder desenvolverse con normalidad en un sistema educativo y una comunidad de habla inglesa. Además, los refugiados pueden tener necesidades emocionales y físicas derivadas de las razones que les han llevado a emigrar, la naturaleza de sus experiencias en el camino de su migración hacia el RU y sus respuestas a los cambios involuntarios de país, cultura, idioma y entorno debido a causas de fuerza mayor. Los refugiados y solicitantes de asilo pueden tener también otras necesidades que derivan de vivencias directas en relación a

situaciones de conflicto, violencia, acoso o persecución; diversos traumas como consecuencia de haber presenciado ciertos hechos, experimentados o relatados, incluyendo la muerte o daño a familiares o amigos; y la falta de escolarización, debido a fallos en el sistema o a la exclusión.

La guía para la educación de niños refugiados y demandantes de asilo (*Guidance on the Education of Asylum Seekers and Refugees*) del *Department of Education and Skills* (Departamento de Educación y Destrezas) (2002) sugiere que los grupos más vulnerables de refugiados son: alumnos cuyos niveles de rendimiento están por debajo de la media; niños solicitantes de asilo y refugiados sin compañía alguna; niños que han llegado una vez iniciado el curso escolar y que han recibido poca o ninguna educación previa; estudiantes somalíes (que pueden haber recibido poca o ninguna educación con anterioridad, cuyos padres saben poco inglés, que pueden ser analfabetos en su lengua materna, y que pueden ser excluidos de la escuela); muchachos kurdos, turcos y gitanos de la Europa Oriental (debido a la exclusión escolar en sus países de origen). Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, se hace necesario un uso más cuidadoso de los mecanismos de orientación dirigidos a los alumnos de minorías étnicas. Entre las estrategias sugeridas para elevar el nivel de rendimiento académico de estos alumnos se incluyen: mentores bilingües y biculturales, la implicación directa de los padres y madres en la enseñanza de sus hijos, la atención pastoral, los programas extracurriculares y vacacionales, la enseñanza a grupos reducidos, y el uso de materiales apropiados para cada edad y cada etapa del aprendizaje.

En una encuesta nacional, la LEA identificó una serie de cuestiones clave para los colegios receptores de refugiados, entre las que cabe destacar: la necesidad de contar con personal experto en la enseñanza del Inglés como Idioma Adicional (EAL); apoyo y formación para el profesorado; orientación y asesoramiento al personal docente con el fin de poder conocer y satisfacer las necesidades de los recién llegados; apoyo coordinado para “los niños con necesidades complejas”; un enlace efectivo escuela-hogar; y recomendaciones para tratar de evitar los comentarios racistas por parte de los padres de otros niños de la escuela (Mott, 2000).

Sin embargo, algunos educadores encuentran diferencias notables dentro de las necesidades de los alumnos refugiados en relación a las necesidades de los otros alumnos, sobre todo desde el punto de vista del nivel académico y no tanto en relación al tipo de enseñanza. Por

ejemplo, el director de un centro de secundaria de la comunidad de Londres con muchos alumnos inmigrantes sostiene que "las necesidades específicas de muchísimos niños de familias refugiadas realzan los desafíos especiales de la educación en el RU" (Marland, 1998, p.17). Entre estos desafíos hay que destacar: la inducción, la comunicación familiar y social, las necesidades del idioma, el currículum pastoral, la necesidad de un currículum intercultural y de resolver los problemas derivados de la xenofobia. De forma similar, en un estudio llevado a cabo en Escocia sobre las autoridades educativas, los refugiados y el personal de los centros, se llegó a la conclusión de que, entre los intereses fundamentales de todos los estudiantes, había que destacar: la puesta en marcha de políticas habilitadoras, el plan de estudios, el carácter distintivo de la comunidad escolar, y las propias circunstancias familiares (Clos, Stead y Arshad, 2001).

Necesidades de inducción

El Consejo para los Refugiados ha acentuado la importancia de crear mecanismos de motivación válidos (Refugee Council , 2000, pp. 9 - 11) para los hijos de refugiados cuando éstos ingresan en la escuela. Se conocen una serie de pautas sobre la forma de llevar a cabo la implantación de estos procedimientos de forma exitosa (Spafford y Bolloten, 1995). En un proyecto de investigación para el *Department for Education and Skills* (<http://www.dfes.uk>) acerca de la motivación de los refugiados en la escuela elemental, Uribarri y Kapadia describen las diferentes líneas de cooperación, desarrollo y actuación que los profesores pusieron en práctica. Los alumnos encontraron tres procedimientos especialmente útiles: la motivación individualizada basada en la información personal, el asesoramiento y la ayuda tutorizada; el reconocimiento de su idioma materno y de su identidad propia; utilizar estrategias definidas para insertarles en el programa escolar. Una buena motivación incluye también: traducción para los padres; compartir información sobre la enseñanza y el aprendizaje, información y derechos sobre becas para comida, leche, transporte y uniformes; sensibilidad y confidencialidad; preparación del personal docente; apoyo bilingüe; y la consolidación de la experiencia y las necesidades educativas.

Necesidades idiomáticas

La fluidez en inglés es fundamental y clave para lograr una plena integración y poder progresar dentro del sistema educativo. Las orientaciones del *Department for Education and Skills* (2002) mantienen

que el 70 % de los hijos de refugiados no habla inglés en casa. La *Audit Commission* (2000) reconoce como problemas principales la situación lingüística en la escuela, la salud y los servicios de vivienda. Es necesario disponer de intérpretes y asistentes bilingües para poder trabajar con los niños y sus padres. El manual del Consejo para Refugiados (2002) reconoce el papel crucial que representan los voluntarios e incluye una sección de “prácticas adecuadas” para poder ser utilizado por los intérpretes. Además, hay una necesidad imperiosa de crear sistemas de unificación de criterios para la evaluación de las destrezas lingüísticas, a fin de favorecer la coordinación cuando los refugiados cambian de centro.

Las necesidades lingüísticas de los refugiados en los dos últimos años de la educación obligatoria, especialmente en los que han tenido vacíos educativos, constituyen un verdadero reto (Mott, 2000). Las bases que la *LEA* establece para la consolidación del *EAL* (Inglés como Idioma Adicional) son: apoyo desde la escuela proporcionando clases especiales; encauzamiento hacia la educación superior (*FE*); colaboración entre las escuelas y las universidades, así como con otros centros de enseñanza; tutorías en grupo o individuales; ayuda externa; tutorías en el hogar, ayudantes de profesorado, ayudantes bilingües para apoyar y favorecer los procesos de aprendizaje. Algunas *LEAs* han establecido pautas para la enseñanza del *EAL*. Asimismo, el *Department for Education and Skills* (2002) asesora al profesorado y sugiere apoyos para las horas dedicadas a la enseñanza de Matemáticas y de Lengua.

Necesidades culturales e idiomáticas propias

En la actualidad existe un reconocimiento general de que “*los alumnos refugiados necesitan la oportunidad de mantener su lengua materna y tradiciones culturales, como apoyo emocional y crecimiento cognoscitivo*” (TTA, 2000, p. 78). Sin embargo, hasta ahora ha habido muy poco apoyo a la lengua materna de los niños o al aprendizaje bilingüe por parte de los centros docentes ordinarios. En realidad, las destrezas bilingües o multilingüísticas nunca se han valorado en su totalidad en el sistema educativo ni en la sociedad. El voluntariado y las comunidades de refugiados y de asilo pueden ayudar con la integración de los recién llegados, manteniendo su cultura y su lenguaje, mediante la creación de escuelas adicionales, oficinas de información y asesoramiento, y actividades culturales (Audit Commission, 2000). Pero algunos refugiados pueden encontrarse aislados en ciertas zonas donde no tienen acceso a sus comunidades de origen. Rutter (1998) analiza los beneficios que produce el aprendizaje bilingüe y el papel de las escuelas de apoyo para

refugiados. Más de 50 de estas escuelas están ubicadas en la zona de Londres (Refugee Council, 1998). El *Department for Education and Skills* (2002, p. 24) informa de que cerca del 40% de los niños refugiados asisten a estos centros comunitarios que ofrecen enseñanza en su lengua materna y que siguen el programa educativo general. Surge entonces la necesidad imperiosa de que las LEAs desarrollen políticas destinadas a apoyar dichos centros, ofreciendo mejoras de acceso y formación del equipo docente, fomentando entre los profesores el interés y aprecio por el bilingüismo, y su disposición para trabajar de forma conjunta con los padres refugiados a fin de favorecer el desarrollo de su lengua materna entre sus hijos. Sin embargo, no se sugiere ningún tipo de pauta que ayude a alcanzar dichos objetivos.

Necesidades psicológicas

La situación social y el estado emocional de los alumnos refugiados puede afectar a su habilidad para aprender, concentrarse en las actividades de aprendizaje y a la posibilidad de obtener beneficios de todo ello. Por ejemplo, aquellos que viven en casas hacinadas, compartidas con otras familias, pueden tener dificultades para encontrar un rincón tranquilo donde estudiar y hacer sus deberes, y probablemente no tengan acceso a fuentes de información, como ordenadores, que otros utilizarían para mejorar sus trabajos. Algunos hijos de refugiados viven en adopción, debido a la muerte o la separación de sus padres. Las escuelas deben considerar el modo en que el sistema pastoral, el programa de la Educación Social y Personal (Lodge, 1995) y la orientación psicopedagógica y el arte como terapia (DfES, 2002b, p. 34ff.) puedan resultar útiles ante la muerte y la congoja que produce la pérdida de los padres.

"Algunas escuelas eficaces trabajan para establecer un programa ético con altas expectativas entre el alumnado refugiado. En este programa se incluyen las experiencias educativas previas de los alumnos, se ofrece discreción y comprensión ante las dificultades emocionales y de conducta que pueden aparecer por traumas del pasado, y se reconoce y se hace frente al racismo al que estos alumnos pueden estar sometidos." (TTA, 2000, p. 78).

Con independencia de donde residan, los refugiados y solicitantes de asilo han experimentado situaciones de racismo, tanto verbal como físico, lo que ha desembocado en un aumento de su sensación de angustia (Rutter, 2001 y DfES, 2002). Teniendo en cuenta que los principales responsables de estos actos tienen 19 años e incluso menos,

se hace evidente la necesidad de incluir la igualdad racial y el antirracismo en la enseñanza.

Necesidades educativas especiales

La incapacidad de ciertos inmigrantes en épocas anteriores para hablar inglés ha llevado a la falsa conclusión de que tenían dificultades de aprendizaje o que requerían de un tipo de educación especial. Las escuelas deben asegurarse de que este tipo de errores no volverán a repetirse con ningún otro refugiado y que el apoyo que reciben estos alumnos, una vez son retirados de las clases ordinarias de manera provisional, se lleve a cabo de modo sensato, a fin de evitar el poder herir sensibilidades. Las pautas establecidas por el *Department for Education and Skills* (2002) sugieren que el retiro de las clases ordinarias para recibir clases de apoyo de inglés puede ser aconsejable cuando los refugiados no han sido escolarizados con anterioridad, no tienen conocimiento alguno sobre la lengua inglesa, están empezando a aprender inglés, necesitan ayuda con el *GCSE* (*General Certificate of Secondary Education*) u otros cursos, tienen dificultades lingüísticas o problemas serios de disciplina.

La educación en la primera infancia

A pesar de sus necesidades puntuales, la presencia y participación de los hijos de los refugiados en los primeros años de la Educación Infantil está muy por debajo de la de los alumnos nativos. La edad media de la comunidad de refugiados es menor que la del resto de la población. Los padres probablemente trabajen en horas poco habituales o estén estudiando. Los niños necesitan relacionarse con otros niños para jugar y adquirir el idioma (Siraj-Blatchford, 1994; Rutter y Hyder, 1998; Rutter, 2001, Cap. 14), ya que el juego es importante como vía para aliviar la angustia psicológica. El *Department for Education and Skills* (2002) sugiere que durante los primeros años debe haber un miembro del equipo docente que sea responsable del cuidado de los niños y que actúe como coordinador junto a otras agencias. En caso de haber lista de espera, tendrán prioridad aquellos que padezcan mayor rechazo social. El control étnico debe ser fiable; los grupos de refugiados deben recibir la formación necesaria para realizar los trabajos de puericultura y deberá haber mayor información disponible en la lengua de la comunidad de refugiados. El "Refugee Council" y "Save the Children" (2001) disponen de un curso de formación para aquellos que atienden a niños pequeños.

Políticas, medidas y prácticas adecuadas

Política de gobierno

La Ley de Educación 1996 (GB. Legislación, 1996) requiere que las LEAs lleven a cabo mejoras educativas que afecten a los refugiados y solicitantes de asilo, así como al resto de los niños residentes en el RU. Niños y jóvenes deberán permanecer de tres meses a tres años en las escuelas mientras que el "Home Office" evalúa sus peticiones. Durante este tiempo podrían cambiar de centro, dado que es frecuente el que se muden de un alojamiento temporal a uno permanente. Los fondos que se destinan a la enseñanza del inglés y a la formación del personal que trabaja con los refugiados provienen de las agencias gubernamentales locales y centrales, así como de diversas donaciones (ver www.refugeecouncil.org.uk).

En Inglaterra, como consecuencia de la "Children Act" 1989 (GB. Legislación, 1989) los niños refugiados sin acompañantes son considerados como "los niños con las necesidades más urgentes" y, una vez son evaluados, tienen derecho a recibir apoyo del Departamento de Servicios Sociales. La mayor parte de los refugiados menores de 16 años son "asistidos" (sección 20), lo que les da derecho a un asistente social, un plan de protección y asistencia y un plan personal de educación. También se proporciona ayuda a los adolescentes de 16 y 17 años sin acompañantes, pero varía según el caso (*Refugee Council, 2000*).

Candappa (2000) opina que existen diferencias entre la política del RU y las mejoras sugeridas a nivel local con respecto a los derechos de asistencia y educación de los refugiados de 5 a 16 años. Un estudio realizado por el *Department for Education and Skills*, Heap (<http://www.dfes.gov.uk>) examina una serie de estrategias que han tenido éxito en los centros de secundaria y que pueden resultar de gran utilidad en el caso de los refugiados sin acompañante y solicitantes de asilo. Estos estudiantes podrían necesitar un cuidado y apoyo adicionales, ya que el hecho de asistir a clase puede parecerles todo un reto.

Las mejoras destinadas a refugiados y solicitantes de asilo se contemplan en el amplio contexto de las políticas educativas del Gobierno. Un estudio nacional sobre el papel que representan las LEAs refleja numerosas tensiones (Mott, 2000, pp.1-2), entre las que se incluyen: la puesta en práctica de una política de inclusión social que permita incrementar los estándares en todas las etapas clave de todas las

escuelas; destinar más fondos a las escuelas con objeto de reducir la capacidad de las LEAs de asignar recursos desde la Administración central; la dispersión de los refugiados lejos de una minoría de LEAs con experiencia, tanto en Londres como en sus alrededores, a fin de que las LEAs sin experiencia previa y capacidad de responsabilidad limitada puedan trabajar con ellos; la necesidad de llevar a cabo una mejora inmediata, aunque condicionada por la falta de fondos derivada del año anterior; la falta de información acerca de los recién llegados y la falta de tiempo para poder aplicar políticas y prácticas.

El Gobierno acaba de publicar una guía, *Guidance on the Education of Asylum Seekers and Refugees* ("Orientación sobre la educación de refugiados y solicitantes de asilo"), donde se ofrece una visión general sobre diversas cuestiones, así como ejemplos prácticos de gran utilidad en áreas clave, incluyendo los primeros años, la enseñanza del inglés, el período de adaptación, los lazos comunitarios, las situaciones de racismo, el bajo rendimiento y la necesidad de supervisión (DfES, 2002).

Mejoras y medidas de las autoridades educativas locales (LEAs)

En el año 2000 había aproximadamente 69.000 niños refugiados en las escuelas del RU, de los cuales más del 70 % se encontraban en *Greater London* (Rutter, 2001). Una encuesta de la LEA (Mott, 2000) contestada por 58 LEAs, revelaba que había grandes variaciones en el número de niños refugiados que estaban a cargo de los distintas administraciones (desde 24 LEAs que recibían 0 - 49 refugiados a dos de ellas que recibían más de 2.000 refugiados). Refugiados y solicitantes de asilo tendían a concentrarse en determinadas escuelas, como consecuencia de la cercanía de sus viviendas, la disponibilidad de lugares con escuelas cercanas (ya que éstos no han sido escogidos por preferencia paterna) y las políticas de admisión de los centros. Algunas de estas escuelas estaban ya haciendo frente a grandes retos, mostrando serias debilidades, además de una necesidad imperiosa de disponer de recursos y ayudas adicionales.

La dispersión de refugiados y solicitantes de asilo plantea una serie de desafíos en la mejora de la educación a nivel local. Mott (2000) llegó a la conclusión de que tan sólo algunas LEAs habían desarrollado políticas de mejora para refugiados y solicitantes de asilo. Sin embargo, "una buena proporción" tenía los documentos en fase de tramitación o revisión. En algunos casos se habían establecido grupos de trabajo para coordinar los esfuerzos de diferentes agencias (por ejemplo, Salud, Vivienda, Servicios

Sociales, Servicios Jurídicos, Relaciones públicas, Policía y organizaciones voluntarias) (véase Cable, 1997). Muchas LEAs se ocupaban de los refugiados y solicitantes de asilo según el contexto de las políticas vigentes en relación a admisiones, necesidades educativas especiales, comidas escolares gratuitas, uniforme y transporte. Sin embargo, el "Audit Commission" (2000, pp. 68-74) denunció las disparidades y dificultades locales existentes en la puesta en marcha de estas políticas. Las LEAs se mostraban más preocupadas por la disposición de recursos necesarios para cubrir las necesidades de los refugiados, a pesar de que tenían acceso a diversos fondos (Mott, 2000), y por la concesión de un fondo con objeto de paliar necesidades futuras (Rutter y Stanton, 2001).

En 1999, un condado rural bastante extenso tenía en sus escuelas al menos 149 solicitantes de asilo procedentes de más de 30 países. La política de este condado marca la pauta al afirmar su "tradición de seguir acogiendo a refugiados y solicitantes de asilo" quienes "contribuyen al desarrollo económico y cultural del condado". Se reconoce el hecho de que mientras "la presencia de estos alumnos plantea una serie de retos a los centros, no ya porque se vayan incorporando a lo largo del curso académico –a menudo a mitad de trimestre– y con escaso o nulo conocimiento del inglés", sino que, por otro lado, "la presencia de estos alumnos es tremendamente enriquecedora, debido a la diversidad lingüística y cultural que nos traen" (Norfolk Council, 2001, pp.1 - 2).

La política de Gloucestershire para la *Educación de Refugiados y Solicitantes de Asilo: Información y Orientación para los centros* (Gloucestershire County Council, 2000) presenta una declaración de intenciones, mecanismos de control y estrategias para su puesta en marcha:

- *El Educational Welfare Service actuará de enlace con las familias y los centros; asimismo, servirán de enlace también el Ethnic Minorities Achievement Services (EMAS) y el Traveller Education Services (TES), cuando sea necesario, al igual que otros miembros de los servicios escolares, a fin de asegurar las admisiones de los alumnos.*
- *La LEA será la encargada de asegurar, si la situación lo requiere, la presencia de intérpretes en los centros cuando se produzca el encuentro inicial con los padres o tutores.*

- *La LEA será la encargada de velar por el cumplimiento de la ley y las políticas de admisión local de refugiados y solicitantes de asilo en todos los centros escolares.*
- *Se proporcionará la información y formación necesaria, a todas las escuelas que reciban refugiados y solicitantes de asilo, así como al personal encargado de áreas pertinentes en el Departamento de Educación.*
- *Los cursos de formación serán los ofertados por el Governor Training Programme.*
- *La LEA será quien establezca un marco para controlar casos de racismo y exclusión en las escuelas. Además, será la encargada de asesorar y ayudar a los centros en el control del rendimiento de grupos minoritarios en el que se incluyen los refugiados y solicitantes de asilo. La LEA será quien controle todos estos procedimientos y tomará las medidas oportunas para asegurarse de que los centros le informan debidamente.*
- *La LEA animará a los centros a revisar sus programas de estudios y se asegurará de que abarcan las perspectivas interculturales pertinentes.*
- *La LEA de Gloucestershire informará acerca de los servicios educativos disponibles para refugiados y demandantes de asilo.*
- *La LEA ayudará a que se establezcan lazos de conexión entre las agencias, (por ejemplo, entre Educación, Servicios Sociales, el Ayuntamiento de Gloucester, Servicios Sanitarios, la diócesis, la policía, el voluntariado, incluyendo las organizaciones de refugiados tales como "Gloucestershire Action for Refugees and Asylum" (GARAS), "Refugee Action" y el "Refugee Council" (Gloucestershire County Council, 2000).*

En un listado de cuestiones relativas a la mejora y a los procedimientos efectivos que la LEA debe llevar a cabo podrían incluirse:

- *¿Dispone la LEA de una política sobre educación de refugiados y solicitantes de asilo?*
- *¿Tiene esta política un tono adecuado? ¿Ha sido elaborada dentro del amplio contexto de igualdad de oportunidades y de raza? ¿Dispone la LEA una política de igualdad racial / diversidad cultural?*

- ¿Está claro quién, dentro de la *LEA*, es la persona o personas responsables de los refugiados?
- ¿Existen procedimientos que establezcan nexos efectivos entre la *LEA* y otras agencias relacionadas con los refugiados?
- ¿Llegan a conocer las agencias pertinentes y las escuelas la política de la *LEA* en relación a los derechos de los refugiados y solicitantes de asilo, como por ejemplo, los que tienen que ver con los procedimientos de admisión en los centros?
- ¿Se informa con precisión a las escuelas acerca de las fuentes de financiación y de apoyo (por ejemplo, para Inglés como Lengua Adicional, Psicólogo Educativo, los funcionarios responsables de los Servicios Educativos)?
- ¿Está la información disponible en los idiomas más relevantes y existen traductores a disposición de los refugiados?
- ¿Están las escuelas provistas de acceso al asesoramiento e información más actualizadas respecto a los refugiados?
- ¿Existe un departamento interno a disposición de los centros que les proporcione ayuda y formación?
- ¿Se están controlando y revisando los procedimientos y las prácticas?
- ¿Pueden dar su opinión e involucrarse en dichos procedimientos los refugiados y solicitantes de asilo?
- ¿Hay posibilidad de observar cómo trabajan otras *LEAs* y aprender de ellas?

Prácticas educativas

A pesar de que las escuelas son responsables de la toma de decisiones diarias sobre la educación de los refugiados y de los solicitantes de asilo, existen muy pocos estudios acerca de la práctica educativa en las escuelas, cómo interpretan los centros las políticas y las normas de conducta, y hasta qué punto conocen las necesidades de los hijos de refugiados.

Algunas investigaciones reflejan la perspectiva de los refugiados y solicitantes de asilo a partir de sus experiencias educativas. En un pequeño estudio realizado en grupo (*Save the Children*, 2000), en el que se recogen entrevistas hechas por miembros del "Horn of Africa Youth

Scheme” a jóvenes refugiados de un barrio del interior de Londres, se descubrió que tan sólo una cuarta parte de estos jóvenes había recibido algún tipo de información sobre el sistema educativo inglés. Por otro lado, todos estos jóvenes hubieran deseado recibir asesoramiento sobre la elección de materias y más ayuda en el aprendizaje del inglés. Muchos se sentían incapaces de realizar preguntas sobre su escuela; la tercera parte opinaba que la ayuda recibida para mejorar su inglés era insuficiente o inapropiada y, además, pedían más ayuda a la hora de realizar los deberes en casa. Uno de cada siete se habían sentido intimidado en alguna ocasión. Un estudio llevado a cabo con 35 alumnos bosnios, somalíes, de Sri Lanka y Turquía, y no refugiados, llegó a la conclusión de que la calidad de la experiencia escolar es fundamental para la integración (ESRC, 2000).

“Conocer bien el inglés es crucial para la educación y la interacción social, y es posible que los hijos de padres refugiados tengan mayores obligaciones diarias y menos amigos que el resto de los grupos.”
(Candappa, 2000b).

La investigación dirigida por el *Ethnic Minorities Achievement Service in Harrow* (“Atender a los alumnos somalíes y a sus padres”) reveló que este tipo de alumnado necesitaba más ayuda en clase y con sus deberes. El personal de la escuela y el resto de los alumnos deben ser conscientes de los retos a los que se enfrentan los alumnos refugiados y su comunidad, viviendo en niveles de subsistencia (*Harrow Educational Authority*, 2001). El *Department for Education and Skills* (2002) afirma que las escuelas que se aproximan más a las necesidades de los refugiados obtienen un mayor nivel de participación de las familias, que se puede fomentar a través de clases de lengua, reuniones con los padres y disponiendo de más oportunidades de comunicación.

Un listado sobre mejoras en la práctica educativa de los centros podría incluir:

- ¿Hay un coordinador que se ocupe de los refugiados y de los solicitantes de asilo?
- ¿Dispone la escuela de una lista de procedimientos para formar al equipo docente, a los estudiantes y a las autoridades ante la llegada de refugiados y solicitantes de asilo?
- ¿Hay un programa de acogida reconocido para los refugiados y solicitantes de asilo?

- ¿Cómo se solucionan las necesidades de traducción e interpretación?
- ¿Qué sistemas se utilizan para evaluar las necesidades psicológicas y físicas de los refugiados y de los solicitantes de asilo?
- ¿Cómo se evalúan sus niveles de inglés y de otras materias?
- ¿Cómo se establecen los niveles de *EAL* a alcanzar? ¿Existe alguna ayuda, además de la ya preestablecida?
- ¿Qué tipo de formación requiere el profesorado y los ayudantes de profesores y cómo se les puede facilitar el acceso a dicha formación?
- ¿Existe algún modo de conservar la lengua materna de los refugiados tanto en el colegio como a través de escuelas adicionales?
- ¿Qué tipo de enseñanza se puede impartir desde el propio hogar?
- ¿Hay disponible material curricular y de formación adecuados sobre las minorías étnicas y contra el racismo?
- ¿Existen esquemas de trabajo y procedimientos de bienvenida para favorecer la integración de los recién llegados?

Apoyar las prácticas adecuadas en una educación para todos

Estructuras educativas, procedimientos y prácticas pueden, de modo explícito o implícito, apoyar o entorpecer la calidad y experiencia de la educación y los logros de los refugiados y alumnos de minorías étnicas a fin de garantizar una educación para todos. La política del Gobierno es la de promover la integración social, la igualdad de oportunidades y la igualdad de raza. Como contexto de las medidas específicas que permitan habilitar y fomentar la educación de los refugiados, a continuación se señalan una serie de medidas de apoyo del sistema educativo actual y que están en fase de desarrollo. Entre estas medidas se incluyen: promover la igualdad de raza y la diversidad cultural a través de la inspección, la educación cívica y la formación del profesorado. Otros recursos adicionales se especifican de forma breve.

Igualdad de raza y diversidad cultural

Unas de las contribuciones más importantes para el bienestar y el buen rendimiento académico de los refugiados en la escuela es quizá el acercamiento positivo hacia la igualdad racial y la diversidad cultural. Este acercamiento puede reflejarse de muchas maneras, tanto explícitas

como implícitas, en políticas y prácticas, estructuras y procesos, programa educativo, inspección, relaciones y ética escolar. La enmienda a la *Race Relations Act* (GB. Legislación, 2000) de mayo de 2002, establece que todas las autoridades públicas, incluyendo la *LEA* y los centros escolares, deben tener una política de igualdad racial. El objetivo es eliminar la discriminación racial ilegal para promover la igualdad de oportunidades y las relaciones cordiales entre las personas de los diferentes grupos raciales, situando a la igualdad racial en el centro de las políticas que se deben llevar a cabo, los servicios facilitados, la regulación, el cumplimiento de la ley y las prácticas de empleo.

La Comisión para la Igualdad Racial (*Commission for Racial Equality*), como órgano de gobierno, ofrece orientación, incluyendo un marco en el que las escuelas puedan desarrollar sus propias políticas de igualdad racial (Comisión para la igualdad racial, 2002; véase también www.cre.gov.uk). Esto se hace patente en un amplio contexto, y facilita a las escuelas un listado con una serie de preguntas para revisar su liderazgo y gestión, evaluación y sistemas de control, revisión y ejecución de su política, formación y publicación de análisis de igualdad racial.

"Su política de igualdad racial debe estar basada en sus valores y objetivos. Debe incluir una declaración donde se diga que su objetivo es el de eliminar la discriminación racial ilegal y fomentar la igualdad de oportunidades y las buenas relaciones interraciales en todas las áreas de la vida escolar. Entre éstas se podrían incluir:

- *progreso, rendimiento escolar, y evaluación*
- *comportamiento, disciplina, y exclusión*
- *desarrollo personal de los alumnos y atención religiosa*
- *enseñanza y aprendizaje*
- *admisión y asistencia*
- *programa escolar*
- *contratación de personal y desarrollo profesional, y*
- *asociaciones con padres y tutores, y comunidades.*

La declaración es importante porque vincula su política de igualdad racial con otras actividades escolares. También debe usted considerar el incluir las afirmaciones de igualdad racial en otras políticas pertinentes." (CRE, 2002, p. 4.).

El *Department for Education and Skills* (2002, pp. 27 - 8) recuerda a las escuelas su obligación de registrar todos los incidentes racistas que se

produzcan en los centros, de informar a los padres, tutores, autoridades y la LEA. Las escuelas necesitan luchar contra el racismo por medio de:

- *La evaluación de trabajos antirracistas anteriores* -¿Qué iniciativas se pusieron en práctica en el pasado?, ¿fueron efectivas?
- *Tener en cuenta sus valores y su ambiente* -¿Fomenta la escuela una atmósfera de respeto y confianza para todos?
- *Revisar el modo/ s de colaboración entre la escuela y otros agentes sociales* que deberían estar involucrados en la lucha contra el racismo (los padres, la policía, los clubes juveniles, etc.).
- *Poner en marcha mecanismos de control y sanción efectivos* -el control debe ser constante; todo el personal escolar necesita orientación en relación a lo que se debe entender por acoso racial; las sanciones contra los autores del acoso racial son necesarias y deben ser consideradas como medidas justas por todos; las víctimas del acoso racial necesitan apoyo.

Asimismo, las escuelas deben estudiar estrategias para dar apoyo a las víctimas a largo plazo. Entre estas estrategias hay que incluir programas de apoyo por parte de los propios compañeros y los tutores (véase también CRE, 2000).

Aunque la Autoridad del Programa Curricular y las Calificaciones (*Qualifications and Curriculum Authority, QCA*) no ha proporcionado ningún tipo de orientación específica en cuanto a la igualdad racial o la diversidad cultural en las escuelas, ésta se encuentra implícita en varios documentos que tratan el tema de la orientación. Por ejemplo, la guía sobre educación personal, social y educación para la salud dirigida a los centros de secundaria tiene entre sus objetivos "*favorecer las relaciones cordiales y respetar las diferencias entre las personas*" (QCA, 2000, p. 3) y alentar a los estudiantes a desempeñar "*un papel activo como miembros de una sociedad democrática*" (ibid, p. 4). Todo esto se refleja en el papel preparatorio del programa de educación primaria *PSHE* y en el programa sobre la ciudadanía (QCA, 2000b).

El teatro puede brindar situaciones de aprendizaje eficaces para hacer frente a las preocupaciones morales, raciales, culturales y sociales. "Day" (2002) evaluó el papel del taller de teatro interactivo en tres centros de secundaria de Londres, en los que se consiguió promover la valoración y

la comprensión hacia los refugiados y las personas sin hogar. Los estudiantes confesaron que el taller les llevó a reflexionar sobre los dilemas morales que debían afrontar a diario al encontrarse con refugiados en la escuela y además, les sirvió también para "ponerse en la piel de otras personas". Pero la eficacia de esta experiencia fue parcial debido a la falta de un seguimiento que incluyera discusiones en relación a la educación personal, social y educación para la salud, trabajo pastoral u orientación sobre las cuestiones planteadas.

Inspección

La inspección escolar es una de las herramientas claves para la reforma del programa escolar, así como para la igualdad racial y la igualdad de oportunidades. La Enmienda a la *Race Relations Act* (GB, Legislación, 2000) solicita a la *Office for Standards in Education (OFSTED)* vías para inspeccionar el modo en que los centros ponen en práctica las políticas de igualdad racial y de diversidad cultural. Los criterios que se deben tener en cuenta a la hora de llevar a cabo las inspecciones se reflejan en *Evaluating Educational Inclusion: Guidance for Inspectors and Schools* ("Evaluar la inclusión educativa: orientación para inspectores y centros") (OFSTED, 2000; www.ofsted.gov.uk). El esquema de Igualdad Racial de OFSTED (2002) describe cómo desarrollará su papel de inspector de LEAs, escuelas, universidades, instituciones dedicadas a la formación del profesorado y la inclusión de puericultores, además de controlar la ética de sus equipos de trabajo y proporcionar formación en diferentes áreas.

El *Framework for the Inspection of Schools* (Marco para la inspección de centros) (OFSTED, 1999) solicita también a los inspectores que evalúen e informen sobre las actitudes, valores y el desarrollo personal de los alumnos incluyendo, por ejemplo, hasta qué punto los alumnos "*establecen relaciones constructivas unos con otros y con los profesores y otros adultos... respetan las diferencias de otras personas, en especial, sus sentimientos, valores y creencias*" (ibid, p. 37). Bajo el título, *How Good are the Curricular and Other Opportunities Offered to Pupils or Students?* ("¿Hasta qué punto son adecuados los Programas Escolares y Otras Oportunidades que se ofrecen a los Alumnos o Estudiantes?"), los inspectores deben considerar, por ejemplo, hasta qué punto la escuela "*enseña a que los alumnos aprecien sus propias tradiciones culturales y la diversidad y riqueza de otras culturas*" (ibid, p. 39). La reforma continua del sistema de inspección alienta la autoevaluación escolar y un firme énfasis en la inclusión racial. El nuevo Marco de Inspección propuesto para el año 2003 (véase: www.ofsted.gov.uk) fortalece las orientaciones en el ámbito de la inspección y presentación de informes

sobre la igualdad de raza y los procedimientos que se deben tener en cuenta a fin de asegurar la igualdad de acceso y de oportunidades de todos los alumnos, dentro del principio de inclusión en la planificación y enseñanza en las escuelas.

La ciudadanía en el programa escolar nacional

El Programa Escolar Nacional (*National Curriculum*) brinda una serie de oportunidades que permiten abordar el tema de la migración, los derechos humanos, la diversidad y los conflictos de un modo creativo (véase *Refugee Council*, 2000), y en particular, el tema de la educación ciudadana. No cabe la menor duda de que el Gobierno ve la educación civil como un punto clave a la hora de procurar las oportunidades de igualdad, valorar la diversidad y favorecer la armonía racial. La página web del *Department for Education and Skills* (2002) muestra que se ha asimilado la recomendación del Estudio de Macpherson donde se dice que “*debe considerarse la enmienda al Programa Curricular Nacional cuyo fin es el de valorar la diversidad cultural y prevenir el racismo, con objeto de reflejar mejor las necesidades de una sociedad heterogénea*” para introducir, de un modo explícito, la educación ciudadana en los programas escolares de 5-16 años. En los centros de primaria, desde agosto de 2002, la ciudadanía forma parte de un marco no estatuario para la educación personal, social y educación para la salud (*PSHE*). En la enseñanza secundaria, la ciudadanía se convierte en una nueva materia que los centros deben impartir desde septiembre de 2002 (*QCA*, 2000). El *Department for Education and Skills* está patrocinando también diversos proyectos piloto para los ciudadanos mayores de 16 años.

Dentro de la ciudadanía se pueden distinguir tres vertientes principales - responsabilidad social y personal, participación de la comunidad y conocimiento político- a fin de poder afrontar las cuestiones de igualdad racial y diversidad cultural, migración y refugiados, aunque en un principio ciertos críticos dudaran de ello (Osler, 2000). Por ejemplo, en la etapa principal 3 del plan de trabajo para el estudio de mejoras específicas en la ciudadanía, la unidad 3 trata sobre “Los Derechos Humanos” y la unidad 4 sobre “Gran Bretaña -¿una sociedad heterogénea?” (*QCA*, 2001). En la fase 4, la unidad 3 se titula “Combatir el racismo y la discriminación” (*QCA*, 2002).

Sin duda alguna, este tipo de enseñanza y de aprendizaje son muy necesarios en nuestra sociedad. En la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA; Asociación Internacional para la Evaluación de los Resultados Educativos), que agrupaba a 28

países y que llevó a cabo un Estudio sobre Educación Ciudadana, los resultados mostraron que, en comparación con otros jóvenes, los ingleses de más de 14 años eran menos dados a participar en actos comunitarios voluntarios, y tenían, en cierto modo, menos actitudes positivas hacia los inmigrantes (Kerr et al., 2001). Estos resultados deberían emplearse para indicar las pautas a seguir en el proceso educativo. Los estudiantes deben ser capaces de hacer conexiones coherentes entre su participación en la vida escolar, en la universitaria y en su comunidad, y su implicación entre las comunidades nacionales y del resto del mundo. Rutter (2001), por ejemplo, sugirió que en la educación ciudadana, las escuelas deberían integrar a los alumnos en trabajos donde examinen las experiencias de los refugiados y alumnos no refugiados y que son comunes a toda la comunidad.

Se acaban de publicar los modelos a seguir en la inspección de la ciudadanía (OFSTED, 2002), en donde se especifican los objetivos que los centros deben cumplir para demostrar que se está promoviendo la igualdad de raza y que, además, se está haciendo de una manera eficaz. Por ejemplo, en la sección “¿Están aprendiendo los alumnos a convertirse en ciudadanos informados?”, los inspectores deberían preguntarse “¿Conocen y entienden la diversidad de identidades del Reino Unido, así como la necesidad de respeto y entendimiento mutuos?” (ibid., p. 21); y, bajo el título “¿Están desarrollando los alumnos destrezas de análisis y de comunicación?”, los inspectores deben evaluar si los alumnos desarrollan habilidades para “desafiar los estereotipos, la injusticia, los prejuicios y la discriminación” (ibid.).

Formación del profesorado

Cada profesor es responsable de prestar atención a la igualdad de razas y a la diversidad cultural. El manual para la formación inicial del profesorado, *Raising the Attainment of Minority Ethnic Pupils* (“Mejorar el rendimiento escolar de los alumnos de etnias minoritarias”; TTA, 2000), refleja el papel que desempeña cada profesor en prácticas con objeto de fomentar el potencial de los alumnos y “preparar a todos los alumnos para desenvolverse en una sociedad democrática de diversidad cultural en la que se valore a todos por igual y tengan todos los mismos derechos” (ibid., p. 7). Al profesorado en prácticas se les insta a entender las diferencias de comportamiento de las diferentes etnias y a conocer y utilizar estrategias eficaces que mejoren el rendimiento académico. El manual incluye consejos que se deben tener en cuenta en el caso de los hijos de refugiados (ibid., pp. 77 - 83). En la práctica, si la formación de los profesores tiene lugar en escuelas multiétnicas o no, las

oportunidades para afrontar la igualdad de raza y la diversidad cultural variarán de un modo considerable.

El programa de educación ciudadana constituye también todo un reto para los profesores, en especial en las aulas multiétnicas donde se requiere un gran conocimiento de temas controvertidos y de mucha sensibilidad personal. En la Educación Ciudadana se necesita muchísima más atención y un desarrollo profesional continuo. Por ejemplo, los profesores que respondieron a una encuesta del EIA (Kerr et al., 2001) se sentían menos seguros al tener que tratar temas sobre relaciones internacionales y de bienestar económico y social. Calificaron como prioritarias la formación en dichos temas y la necesidad de disponer de mejores materiales. Otros estudios preliminares con profesores reflejaron su necesidad de apoyo a la hora de trabajar con la comunidad, facilitar la participación de los estudiantes y desarrollar actitudes, caracteres y valores cívicos.

Retos futuros y cuestiones a debatir

Son muchos y complejos los retos en la educación de los refugiados y solicitantes de asilo dentro del contexto de una educación para todos en una sociedad plural. A continuación se señalan algunas cuestiones y temas clave.

Retos sociales

- ¿En qué tipo de sociedad queremos vivir?, ¿cómo podemos fomentar la creación de debates abiertos y constructivos?
- ¿Cómo puede conseguirse el principio de "integración y diversidad", planteada por la política gubernamental?
- ¿Cómo deben ser educados los jóvenes y adultos de una sociedad para respetar activamente los principales valores sociales y convertirse en ciudadanos más activos?
- ¿Cómo puede promoverse entre las estructuras institucionales y entre los individuos el conocimiento y el respeto hacia la diversidad cultural, incluida la religiosa, y hacia las distintas razas?

Retos educativos

- Asegurar que las recientes normas nacionales de buenas prácticas son adoptadas por las LEAs y por las escuelas.

- Desarrollar un sistema de financiación que sea capaz de responder a las necesidades locales de los refugiados cuando llegan a las LEAs y a las escuelas.
- Reconocer que las necesidades de los hijos de refugiados adoptan formas específicas para cada individuo dentro de un marco común.
- Inclusión a gran escala de los hijos de refugiados en las primeras etapas de la educación.
- Mayor número de personal bilingüe.
- Mejorar los servicios de traducción e interpretación.
- Crear clases de EAL apropiadas para adultos.
- Crear escuelas significativas en colaboración con las familias y los servicios sociales de la comunidad.
- Monitorización de la experiencia y de los resultados alcanzados, análisis y revisión de las estrategias.
- Continuidad y coherencia de las medidas adoptadas a lo largo del tiempo.

Futuras investigaciones

Como resultado de este análisis se han identificado otras áreas de estudio para futuras investigaciones:

- Parece que no ha habido ninguna evaluación nacional que analice cualitativa y cuantitativamente las respuestas que las LEAs y las escuelas dan a la educación de los refugiados y solicitantes de asilo y de las que se puedan extraer conclusiones de buenas prácticas.
- Poco se conoce, desde el punto de vista de los refugiados en escuelas y universidades, en cuanto al resultado de sus experiencias. Dicho estudio podría ofrecer claros indicadores para mejorar la práctica.
- Desde que la política de igualdad racial se ha impuesto en las instituciones educativas, se hace necesario un estudio sobre cómo las escuelas desarrollan, implementan y controlan sus políticas y prácticas y cómo se ven afectados los alumnos de grupos o minorías étnicas.
- Las interacciones raciales, culturales y, especialmente las religiosas, con la educación, requieren mayor atención. En concreto, se hace necesario ampliar las investigaciones en escuelas religiosas, con el fin de apoyar la toma de decisiones políticas.

Conclusión

A cualquier educador familiarizado con las políticas e investigaciones realizadas en los 60 y 70 sobre inmigración, asentamiento y educación de niños y jóvenes pertenecientes a minorías étnicas, debe entristecerle toda la documentación e investigaciones disponibles en la actualidad en torno a la educación de los refugiados y de los solicitantes de asilo. Muchos de los asuntos analizados en este documento eran bien conocidos por el Gobierno, que hace 20 años elaboró una serie de recomendaciones para la mejora de los procedimientos y el control de las minorías étnicas. Por eso, resulta descorazonador ver que se redescubren políticas y procedimientos, aparentemente *ab initio*, y sin necesariamente descartar los puntos débiles o tener en cuenta los fuertes de esas estructuras y estrategias previas. Sin embargo, y en comparación con épocas anteriores, existen diferencias contextuales críticas. El cambio se debe, en parte, a los actos racistas en los que están involucrados los centros educativos y los jóvenes, y que son los que convulsionan y dan forma a una sociedad que clama por una reforma urgente. Con el paso del tiempo, las minorías étnicas se van integrando más en la sociedad y en algunos lugares e instituciones.

Como consecuencia de las experiencias previas en inmigración y asentamiento, existe ahora una legislación más elaborada sobre las relaciones raciales. Ésta no sólo prohíbe la discriminación racial y la injusticia, sino que insta a las instituciones públicas a fomentar la igualdad racial y la igualdad de oportunidades. También ofrece un marco donde la accesibilidad, experiencia y resultados de las minorías étnicas pueden ser evaluados. Gillborn y Mirza (2000) sostienen que son demasiadas pocas las LEAs que se toman el problema racial en serio, puesto que, aproximadamente, una de cada tres no analiza los resultados en busca de las diferencias entre los grupos étnicos. Sin embargo, en la actualidad, todavía no existen medidas para el análisis tomando como base la religión, lo cual excluye la disponibilidad de información respecto a los musulmanes, quienes sufren discriminaciones raciales, religiosas y culturales (Amin y Richardson, 2001; Comisión para los Musulmanes Británicos y la Fobia Islámica, 2001b/c).

Este programa de reforma educativa, tan difícil de lograr, ha conseguido, junto con la presión de los padres, la financiación, los objetivos, la evaluación y la inspección, que las escuelas mejoren los resultados y la calidad de la enseñanza que ofrecen. Por otro lado, a medida que las escuelas tienen mayor autonomía, deben responder mejor a las

necesidades surgidas por la diversidad local. Dada la gran diversidad de etnias que componen las diferentes escuelas, dependiendo fundamentalmente de su enclave, el enfoque que han adoptado los centros educativos para acelerar la igualdad y diversidad cultural ha estado frecuentemente relacionado con la proporción de alumnos de minorías étnicas presentes en las escuelas. El requisito de que todas las escuelas dispongan de una política y procedimientos para la igualdad racial y el renovado énfasis de las inspecciones de las OFSTED, deberían, en principio, ofrecer un marco donde las medidas y prácticas para la educación de las minorías étnicas, incluidos los refugiados, puedan ser de nuevo valoradas. La continuidad y la constante evaluación de las medidas y prácticas adoptadas siguen siendo muy importantes.

Existe también una clara necesidad de fomentar un pensamiento, comunicación y acción conjuntas entre servicios básicos, y entre educación, inmigrantes, refugiados y solicitantes de asilo, organizaciones que se auto-representan, y grupos de la comunidad. Debe prestarse más atención a la creación de servicios de traductores e intérpretes, comenzando con voluntarios -algunas veces realizado por los propios refugiados- y, a partir de ahí, continuar con la creación de instituciones y estructuras de apoyo al bilingüismo, con la formación y los fondos adecuados. Las escuelas también deben desarrollar asociaciones para el aprendizaje junto a los padres, especialmente para demostrar que se reconocen y se crece a partir de su cultura y de sus conocimientos, a la vez que se informa a los padres acerca del sistema educativo y de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje. Éstas son formas de auto-ayuda, de apoyo a las comunidades étnicas y de contribuir a la formación de una sociedad culturalmente diversa.

Todo esto demuestra que existen unas políticas y unos procedimientos nacionales con respecto a la educación de los refugiados y de los solicitantes de asilo en Inglaterra, y que los sistemas y estructuras que apoyan las medidas y las prácticas varían según la localidad y dependen del contexto social. Las políticas deben ser interpretadas, hacerse viables y evaluarse. Existe una necesidad urgente por establecer un criterio común en toda Inglaterra y en todo el Reino Unido. A pesar del incremento de la inmigración tras la Segunda Guerra Mundial, de la considerable presencia de refugiados y solicitantes de asilo en las escuelas inglesas durante más de 20 años, y del aumento descoordinado de la literatura sobre refugiados durante la última década, parece que hasta fecha muy reciente no ha habido un claro objetivo gubernamental sobre su educación.

Los estudios demuestran que la educación de refugiados y solicitantes de asilo requiere sensibilidad y diferenciación, con especial atención a la igualdad racial y a la diversidad cultural en el contexto de una educación para todos. Existe una necesidad dual, por un lado, de mejorar la educación de los refugiados y solicitantes de asilo y, por otro, de educar a la población general en su relación con éstos y como parte de una educación multicultural y antirracista. En realidad, y de acuerdo con la normativa, el número de políticas y documentos orientativos publicados por el Gobierno y las agencias gubernamentales a finales de mayo de 2002 es impresionante. Mientras que algunas escuelas, especialmente de las tierras altas de Escocia, han de abordar estos temas prácticamente desde cero, otras ya implementan políticas concretas, y necesitarán revisar y controlar sus procedimientos en busca de una mayor coherencia y consistencia. La educación de calidad, que reconoce las similitudes y diferencias de todos, y que ofrece experiencias y resultados de aprendizaje apropiados y amenos para alumnos y profesores, oportunidades de desarrollo a las instituciones educativas y beneficios económicos, culturales y sociales, tiene mucho que aportar a la formación de una sociedad multiétnica.

Referencias

- Amin, K. y Richardson, R. (2001). *Addressing the Challenge of Islamophobia. Progress Report, 1999 – 2001*. Londres: Commission on british muslims and islamophobia.
- Audit Commission (2000). *Another Country. Implementing Dispersal under the Immigration and Asylum Act 1999*. Londres: Comisión de Auditorías.
- BBC News (2002). Blunkett Stands by “Swamping” Remark [online]. Consultado en: http://www.news.bbc.co.uk/1/hi/uk_politics/1949863.stm [16 Agosto, 2002].
- Blair, M. y Bourne, J. con Coffin, C., Creese, A. y Kenner, C. (1998). *Making the Difference: teaching and learning strategies in successful multiethnic schools*. DfEE Trabajo de Investigación RR59. Suffolk: DfEE.
- Cable, C (1997). ‘Supporting refugee children- working across departments’, *Multicultural Teaching*, 16, 1, 31 – 32, 34.
- Candappa, M. (2000a). ‘The right to education and an adequate standard of living: refugee children in the UK’, *The International Journal of Children’s Rights*, 8, 261 – 270.

- Candappa, M. (2000b). 'Building a new life: the role of the school in supporting refugee children', *Multicultural Teaching*, 19, 1, 28 – 32.
- Closs, A., Stead, J. y Arshad, R. (2001). 'The education of asylum-seeker and refugee children', *Multicultural Teaching*, 20, 1, 29 – 33.
- Commission for Racial Equality (2000). *Learning for All: Standards for Racial Equality in Schools*. Londres: CRE.
- Commission for Racial Equality (2002). *Framework for a Race Equality Policy for Schools*. Londres: CRE.
- Commission on british muslims and islamophobia (2001a). *Addressing the Challenge of Islamophobia. Progress Report, 1999 – 2001*. Londres: CBMI.
- Commission on british muslims and islamophobia (2001b). *Addressing Prejudice and Islamophobia. Resources, References and Guidance on the Internet*. Londres: CBMI.
- Commission on british muslims and islamophobia (2001c). *Ethnic and Religious Monitoring in the Education System: Some Current Issues*. Londres: CBMI.
- Commission on the future of multi-ethnic Britain (2000). *The Future of Multi-Ethnic Britain*. (El Informe Parekh). Londres: Profile Books for The Runnymede Trust.
- Day, L. (2002). "Putting Yourself in Other People's Shoes: the use of Forum theatre to explore refugee and homeless issues in schools", *Journal of Moral Education*, 31, 1, 21 – 34.
- Department for Education and Skills (2002a). *Ethnic Minority Pupils*. (Gestión del profesorado) [online]. Consultado en: http://www.dfes.gov.uk/a-z/ethnic_minority_pupils [7 Junio, 2002].
- Department for Education and Skills (2002b). *Guidance on the Education of Asylum Seeking and Refugee Children* [online]. Consultado en: <http://www.teachernet.gov.uk/maillingBank/EducatAsylumSeeking.pdf> [10 Junio, 2002].
- Department for Education and Skills (2002c). *Multi Cultural Education* (Gestión del profesorado) [online]. Consultado en: <http://www.dfes.gov.uk/a-z/MULTI-CULTURAL-EDUCATION.html> [16 Agosto, 2002].
- Economic and Social Research Council (2000). *Extraordinary Childhoods: the social lives of refugee children*. Panfleto 5 de Investigación sobre niños de 5 a 16 años. Swindon: ESRC.
- Gillborn, D. y Gipps, C. (1996). *Recent Research on the Achievement of Ethnic Minority Pupils*. Londres: OFSTED.
- Gillborn, D. y Mirza, H. S. (2000). *Educational Inequality: Mapping Race, Class and Gender – a Synthesis of Research Evidence*. Londres: OFSTED.

- Gloucestershire County Council (2000). A Policy for the Education of Refugees & Asylum Seekers: Information & Guidance for Schools. Gloucester: Gloucestershire County Council.
- Glover, J., Gott, C., Loizillon, A., Portes, J., Price, R., Spencer, S., Srinivasan, V. y Willis, C. (2001). Migration: an Economic and Social Analysis. Londres: Home Office.
- Great Britain. Parliament. House of Commons (1997). Excellence in Schools (Cm. 3681). Londres: The Stationery Office.
- Great Britain. Parliament. House of Commons (1999). The Stephen Lawrence Inquiry. Report of an Inquiry by Sir William MacPherson of Cluny (Cm. 4262-1). Londres: The Stationery Office.
- Great Britain. Statutes (1988). Education Reform Act 1988. Chapter 40. Londres: The Stationery Office.
- Great Britain. Statutes (1989). Children Act 1989. Chapter 41. Londres: The Stationery Office.
- Great Britain. Statutes (1996). Education Act. 1996. Londres: The Stationery Office.
- Great Britain. Statutes (1999). Immigration and Asylum Act 1999. Londres: The Stationery Office.
- Great Britain. Statutes (2000). Race Relations (Amendment Act). Chapter 34. Londres: The Stationery Office.
- Harrow Education Authority (2001). Listening to Somali Pupils and Parents: a Research Project. Harrow: Harrow Education Authority.
- Her Majesty The Queen (2002). Discurso dado por La Reina en el Westminster Hall un martes 30 de Abril del 2002 [online]. Consultado en: <http://www.royal.gov.uk/output/page1126.asp> [16 Agosto, 2002].
- Kerr, D., Lines, A., Blenkinsop, S. y Schagen, I. (2001). Citizenship and Education at Age 14. A Summary of the International Findings and Preliminary Results for England. Briefing Paper. Slough: NFER.
- Lodge, C. (1995). 'Working with refugees in school', *Pastoral Care*, 13, 2, 11 - 13.
- Marland, M. (1998). 'Refugee pupils. A headteacher's perspective', *Multicultural Teaching*. 17, 1, 17 - 22.
- Mott, G. (2000). Refugees and Asylum Seekers: the Role of LEAs. EMIE Report 59. November. Slough: NFER.
- Norfolk County Council (2001). A Policy for the Education of Refugees and Asylum Seekers. Norwich: Norfolk County Council.
- Office for Standards in Education (1999a). Raising the Attainment of Ethnic Minority Pupils: School and LEA Responses. Londres: OFSTED.
- Office for Standards in Education (1999b). Inspecting Schools. The Framework. Londres: OFSTED.

- Office for Standards in Education (2000). *Evaluating Inclusion; Guidance for Inspectors and Schools*. Londres: OFSTED.
- Office for Standards in Education (2002a). *OFSTED's Race Equality Scheme. Corporate Document from the Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools (HMI 696)* [online]. Consultado en: <http://www.ofsted.gov.uk/public/docs02/raceequality.pdf> [7 Junio, 2002].
- Office for Standards in Education (2002b). *Inspecting Citizenship. Guidance Document from the Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools (HMI XXX)* [online]. Consultado en: <http://www.ofsted.gov.uk/public/docs02/citizenconsult/pdf> [7 Junio, 2002].
- Osler, A. (2000). 'The Crick Report: difference, equality and racial justice', *The Curriculum Journal*, 11, 1, 25 – 37.
- Parekh, B. (2001). *Integrating Minorities*. Londres: Instituto de Arte Contemporáneo.
- Payne, J. (2001). *Post-16 Students and Part-time Jobs: Patterns and Effects. A Report Based on the England and Wales Youth Cohort Study (DfES Research Report 323)*. Londres: DfES.
- Qualifications and Curriculum Authority (2000a). *Personal, Social and Health Education at Key Stages 3 and 4: Initial Guidance for Schools*. Londres: QCA.
- Qualifications and Curriculum Authority (2000b). *Personal, Social and Health Education and Citizenship at Key Stages 1 and 2: Initial Guidance for Schools*. Londres: QCA.
- Qualifications and Curriculum Authority (2000c). *Citizenship at Key Stages 3 and 4: Initial Guidance for Schools*. Londres: QCA.
- Qualifications and Curriculum Authority (2001). *Citizenship. A Scheme of Work for Key Stage 4*. Londres: QCA/DfES.
- Qualifications and Curriculum Authority (2002). *Citizenship. A Scheme of Work for Key Stage 4*. London: QCA/DfES.
- Rampton Report (1981). *West Indian Children in Our Schools. Interim Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. Londres: HMSO.
- Refugee Council (1998) *Refugee Community Schools Directory*. Londres: Refugee Council.
- Refugee Council (2000). *Helping Refugee Children in Schools*. Londres: Refugee Council.
- Refugee Council (2002). *The Refugee Council Information Service: a Survival Kit for Anyone Working with Refugees or Asylum Seekers*. Londres: Refugee Council.

- Refugee Council and Save the Children (2001). In *Safe Hands: a Video Training Pack for Those Working with Young Refugee Children*. Londres: Refugee Council and Save the Children.
- Rutter, J. (1998). 'Refugee supplementary schools', *Language Issues*, 10, 1, 7 - 11.
- Rutter, J. (2001). *Supporting Refugee Children in 21st Century Britain: a Compendium of Essential Information*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Rutter, J. y Hyder, T. (1998). *Refugee Children in the Early Years: Issues for Policy Makers and Providers*. Londres: Refugee Council and Save the Children.
- Rutter, J. y Stanton, R. (2001). 'Refugee children's education and the education finance system', *Multicultural Teaching*, 19, 3, 33 - 39.
- Save the Children(2000). *Let's Spell it Out: Peer Research by the Horn of Africa Youth Scheme*. Londres: Save the Children.
- Siraj-Blatchford, I. (1994). *The Early Years: Laying the Foundations for Racial Equality*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Spafford, T. y Bolloten, B. (1995). 'The admission and induction of refugee children into school', *Multicultural Teaching*, 14, 1, 7 - 10.
- Swann Report (1985). *Education for All. The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups (Swann Report)*. Londres: HMSO.
- Taylor, M. J. (1981). *Caught Between. A Review of Research into the Education of Pupils of West Indian Origin*. Windsor: NFER-NELSON.
- Taylor, M. J. con Hegarty, S. (1985). *The Best of Both Worlds...? A Review of Research into the Education of Pupils of Asian Origin*. Windsor: NFER-NELSON.
- Taylor, M. J. (1987). *Chinese Pupils in Britain. A Review of Research Into the Education of Pupils of Chinese Origin*. Windsor: NFER-NELSON.
- Taylor, M. J. (1988). *Worlds Apart? A Review of Research into the Education of Pupils of Cypriot, Italian, Ukrainian and Vietnamese Origins, Liverpool Blacks and Gypsies*. Windsor: NFER-NELSON.
- Taylor, M. J. (1992). *Equality After ERA? Concerns and Challenges for Multicultural Antiracist Education*. Slough: NFER.
- Teacher Training Agency (2000). *Raising the Attainment of Minority Ethnic Pupils; Guidance and Resource Materials for Initial Teacher Trainers*. Londres: TTA.

Fuentes Suplementarias:

Centre for Citizenship Studies in Education <http://www.citizenship-global.org.uk>

The Centre for Research in Ethnic Relations at the University of Warwick:
http://www.warwick.ac.uk/fac/soc/CRER_RC/resources.html
Citizenship Foundation <http://www.citfou.org.uk>
The Commission for Racial Equality <http://www.cre.gov.uk>
Multicultural Teaching and the Uniting Britain Trust:
<http://www.runnymedetrust.org> 'Materiales para las Escuelas'.
The Education Management Information Exchange:
<http://www.nfer.ac.uk/emie> Base de datos de publicaciones
disponibles sobre la políticas de los LEA e investigaciones sobre
refugiados y demandantes de asilo.
The Refugee Council: <http://www.refugeecouncil.org.uk>
Refugeenet: <http://www.refugeenet.org>
Teachers of English as an Additional Language
<http://forum.ngfl.gov.uk/eal-bilingual/>

Alumnos inmigrantes en los centros escolares del Norte del Rin-Westfalia

Jagoda Illner y Ulrich Pfaff

"La inmigración es competencia federal en Alemania, mientras que la política de integración es, al menos en parte, competencia de cada Estado (Länder). La educación, incluida la educación de inmigrantes, es competencia del Estado." (Gogolin, I. y Reich, H., 2001, p. 193.)



El Norte del Rin-Westfalia es el Estado más grande de Alemania.

- Área: 34. 080 kilómetros cuadrados.
- Población: 18 millones de habitantes.
- Capital del Estado: Düsseldorf.

Ciudades principales:

- Región del Rin: Düsseldorf, Colonia y Bonn.
- Zona del Ruhr: Essen, Dortmund, Duisburg y Oberhausen.

Las estadísticas escolares oficiales, publicadas anualmente por el Ministerio de Educación, Ciencia e Investigación, incluyen una sección sobre "Alumnos y profesores extranjeros". Esta sección sobre alumnos y profesores extranjeros incluye once tablas que muestran aspectos como sus países de origen, la distribución del alumnado en los distintos tipos de centro docente, los distritos administrativos, etc. Asimismo hay una tabla que incluye los datos de inmigrantes alemanes de Europa del Este en los centros. Al ser ciudadanos alemanes, no procede incluirlos en las estadísticas de extranjeros.

La clasificación de los alumnos en "alemanes" y "no alemanes" proviene de la terminología empleada en una normativa sobre "La educación de alumnos extranjeros", propuesta en 1982 por el Ministerio, en la que se

define el grupo destinatario de acuerdo con su nacionalidad. La perspectiva utilizada en este caso es, claramente, de carácter legal. Hoy en día, tal perspectiva ya no es apropiada, y perderá aún más su sentido de ser tras la reforma de la Ley de la nacionalidad. La nacionalidad de un alumno no dice nada en sí misma sobre si éste es un residente permanente o temporal en Alemania, qué lengua materna habla, si está criándose o no de forma bilingüe, o qué tipo de medios de instrucción escolares resultan apropiados o necesarios en su caso. Por el mismo motivo resulta cuestionable formular una teoría completa u orientación homogénea sobre la educación de niños extranjeros. Una buena escuela aprovechará los diferentes orígenes de su alumnado como una oportunidad, centrando el currículo en la educación intercultural.

La terminología va cambiando a medida que crece la conciencia sobre esta cuestión. En la actualidad, en el mundo de la educación, de la política y de la administración, el término generalmente empleado para describir el grupo en cuestión es "*inmigrantes*". Abarca al alumnado de origen no alemán o de familias de inmigrantes alemanes de Europa del Este, cualquiera que sea su nacionalidad. Hay que admitir que este término no tiene todavía una aceptación generalizada, y los niños inmigrantes a menudo se agrupan junto con los niños de trabajadores itinerantes tales como artistas de espectáculos itinerantes y las familias de los operarios de las gabarras de transporte.

El término técnico de "alumnos extranjeros" todavía se emplea para uso estadístico y para calcular las necesidades de clases adicionales en relación al llamado apoyo para la integración y enseñanza de la lengua materna, dado que todavía no hay criterios más apropiados ni más ampliamente aceptados con los que catalogar a los alumnos de familias inmigrantes, y quedan todavía muchas preguntas sin responder. Por ejemplo, ¿durante cuántas generaciones deben registrar las estadísticas el origen extranjero?, ¿es inmigrante un niño nacido en Alemania de padres de nacionalidades distintas?

En el curso 2000-01 hubo en el Norte del Rin-Westfalia aproximadamente 362.000 alumnos de nacionalidad extranjera y aproximadamente 143.000 alumnos de familias alemanas inmigradas desde Europa del Este. Estas cifras constituyen respectivamente el 12,5% y el 5% de todos los alumnos. Estos porcentajes aumentan considerablemente si se incluyen a los niños con padres de nacionalidades distintas y a los alumnos que sólo adquieren la nacionalidad alemana tras el nacimiento. La proporción de alumnos de

familias inmigrantes aumentará en los próximos años. Hace tan sólo una generación (1970) había únicamente un 1,8% de alumnos de nacionalidad extranjera, y el número de familias alemanas inmigradas desde Europa del Este era insignificante en comparación con las cifras actuales.

El mayor grupo de alumnos de nacionalidad extranjera es el de los turcos (alrededor de 180.000), seguido por el de los yugoslavos (24.000), los italianos (22.500), los griegos (13.000) y los marroquíes (11.500). En conjunto, la proporción de alumnos extranjeros en centros de secundaria general (*Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule*) y en centros especiales para alumnos con dificultades de aprendizaje es considerablemente más alta que el promedio. Comparando a los alumnos por países de procedencia, no obstante, se dan variaciones importantes en algunos casos.

Las estadísticas de final de la escolarización a lo largo de los 15 últimos años muestran que el rendimiento escolar de los alumnos de nacionalidad extranjera ha mejorado considerablemente. El porcentaje de alumnos extranjeros que completan la Educación Secundaria General con titulación ha aumentado del 65,2% en 1983 al 87,7% en 1999. En el mismo periodo, el porcentaje de alumnos extranjeros que se presenta al examen de entrada a la universidad (*Abitur*) se ha más que triplicado. La caída en el número de certificados de Educación Secundaria General (*Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule*) puede explicarse como consecuencia del aumento en otras titulaciones. Los alumnos de nacionalidad extranjera han recuperado considerablemente el retraso que tenían con respecto a los alumnos de nacionalidad alemana.

No deberíamos pasar por alto, sin embargo, que un gran número de alumnos de familias inmigrantes todavía tiene dificultades con las clases ordinarias. Muchos alumnos principiantes no nativos carecen de los conocimientos de alemán necesarios para participar en clase, aunque la mayoría de ellos nacieron en Alemania. Aunque tienen destrezas comunicativas interactivas básicas (*BICS*) en ambos idiomas, todavía tienen importantes deficiencias en competencia lingüística cognitiva académica (*CALP*), es decir, en alemán. Estos alumnos cuyas familias a menudo se trasladan una y otra vez de Alemania a su país de origen y al contrario durante su niñez y juventud (*Pendelmigration*), así como los niños y jóvenes que no han podido asistir a clase durante largos periodos, tienen también menos oportunidades de éxito.

Asistencia escolar obligatoria para alumnos extranjeros

Los centros públicos del *Land* (Estado) del Norte del Rin-Westfalia están abiertos a niños y jóvenes que vivan en ese *Land*. El párrafo 8 de la Constitución de este Estado establece que todos los niños tienen derecho a la educación. La educación es obligatoria para todos los niños y jóvenes que vivan o residan habitualmente o tengan su lugar de formación o trabajo en el Norte del Rin-Westfalia. Los niños y jóvenes extranjeros también tienen el deber de recibir educación obligatoria en los siguientes casos:

- si tienen un permiso de residencia en vigor,
- si ya no necesitan un permiso de residencia,
- si se les permite la estancia en el Norte del Rin-Westfalia a largo plazo en cumplimiento de la legislación alemana de asilo,
- si su familia tiene derecho de asilo, y
- si sus padres son refugiados legales.

Los niños para los que no es obligatoria la escolarización y que residen de forma temporal en el Norte del Rin-Westfalia tienen derecho a escolarizarse, de acuerdo con el párrafo 8 de la constitución del *Land* y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de la Infancia. No obstante, si hacen uso de ese derecho estarán obligados a asistir a clase de forma regular.

Clases de refuerzo facilitadas

En el caso de los niños y jóvenes que carecen de la competencia lingüística necesaria para asistir a clases con alemán como lengua vehicular, el objetivo prioritario sobre cualquier otro será la adquisición del alemán como segunda lengua. Este objetivo se consigue más fácilmente mezclando alumnos de origen alemán y no alemán en clases ordinarias y facilitando clases especiales de refuerzo cuando sea necesario.

Los alumnos cuyos conocimientos de alemán no sean suficientes para participar en las clases ordinarias reciben clases preparatorias, cuya finalidad es que estos alumnos puedan lograr la transición a las clases ordinarias en un plazo máximo de dos años.

Los alumnos inmigrantes que no tienen unos conocimientos suficientes de alemán sólo pueden integrarse con éxito en las clases ordinarias si el centro ofrece un apoyo especial, como por ejemplo:

- clases de refuerzo en alemán
- clases de refuerzo a corto plazo, enfatizando el alemán como segunda lengua
- refuerzo en el aprendizaje de lengua extranjera

Con el fin de ofrecer este apoyo a la integración, se hacen previsiones presupuestarias para unas 3.750 plazas docentes para cubrir a todos los alumnos extranjeros e inmigrantes alemanes. Estas plazas, sin embargo, se destinan únicamente para clases especiales en el caso de alumnos de familias inmigrantes que no tienen el nivel necesario de alemán. No pueden emplearse para las llamadas necesidades básicas de un centro ni para alumnos que ya no necesitan apoyo especial para la integración.

El refuerzo para alumnos inmigrantes fuera de las clases ordinarias se organiza en grupos tutelados de tareas para casa. En éstos se admite a alumnos cuya escolarización se ha visto interrumpida, así como a inmigrantes de clases normales que necesitan refuerzo adicional para su integración. Los grupos tutelados de tareas para casa en los centros de enseñanza primaria tienen el objetivo de dar a los alumnos una sólida base en las materias de Alemán y Matemáticas, y en centros de secundaria, también en Inglés. Se les da de tres a seis clases (de 45 minutos) a la semana durante un periodo que oscila entre 12 y 16 semanas.

Orientación

Antes de integrar a los alumnos nuevos en un centro docente de Alemania, los padres y autoridades educativas se encuentran a menudo con la duda de qué nivel escolar y qué tipo de centro son los más adecuados para el desarrollo educativo del niño. Cada caso individual debe ser valorado tras un minucioso estudio. Hasta completar el Nivel Secundario 1 (15/16 años), se aplica el principio de ubicar a los alumnos nuevos en clases de niños de la misma edad siempre que sea posible, y no se realiza un reconocimiento formal de titulaciones. Los alumnos asisten al mismo curso al que asistían en su país de origen, siempre que se le permitan sus conocimientos de alemán.

En 27 ciudades y distritos hay organismos consultivos centrales que resuelven estas cuestiones. Se llaman Oficinas Regionales de Apoyo a Niños y Jóvenes de Familias Inmigrantes (*Regionale Arbeitsstellen für die Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien*, o RAA). Se trata de organismos comunales, financiados por el Norte del Rin-Westfalia. Su extenso abanico de funciones cubre tanto instituciones educativas como de otro tipo.

La educación religiosa

Hoy en día, como resultado de la inmigración, hay numerosos seguidores de religiones no cristianas en Alemania. El grupo más grande es el de los musulmanes. Alrededor de 240.000 alumnos musulmanes están escolarizados en el Norte del Rin-Westfalia, es decir, aproximadamente un 9% de todo el alumnado. Al menos tres cuartas partes de ellos son de nacionalidad u origen turcos. Entre otros países de origen están Marruecos, Tunicia, Bosnia-Herzegovina, Irán y Líbano.

En los centros escolares del Norte del Rin-Westfalia se ofrece enseñanza islámica a los musulmanes, es decir, educación religiosa, en la que se les enseña sobre todo conocimientos y comprensión de la religión. No se incluye la predicación de la creencia.

La enseñanza islámica es una parte integrante de la enseñanza de la lengua materna en turco, árabe y bosnio. En dicha enseñanza se tocan los temas habituales en clase. La docencia está impartida por profesores musulmanes de la lengua materna que han completado cursos de formación permanente del profesorado.

En el curso 1999/00 el Ministerio de Educación, Ciencia e Investigación introdujo la asignatura de "Instrucción islámica" como materia en sí misma, siendo parte de un proyecto piloto. Los centros pueden solicitar la participación en el proyecto, y las clases son en alemán.

Los alumnos pueden mantener su identidad religiosa no sólo a través de la participación en la instrucción islámica, sino también a través de una conducta acorde con las leyes de su religión dentro y fuera del centro escolar. Esto, naturalmente, puede generar conflictos de intereses en el centro, como se demuestra en el debate sobre si se debe permitir a las niñas llevar velos en la cabeza o participar en clases coeducativas de deporte.

No obstante, en general, puede decirse que los centros escolares del Norte del Rin-Westfalia consiguen hallar un equilibrio, lo que incluye tener en cuenta las normas de alimentación en los festejos escolares y excursiones, y dar a los niños vacaciones en las festividades religiosas.

Para los alumnos cristianos ortodoxos, el Ministerio de Cultura y Asuntos Eclesiásticos introdujo instrucción religiosa ortodoxa griega en 1985 e instrucción ortodoxa siria en el 2000 como asignaturas ordinarias. En estas clases se aplican las mismas normas legales que en las de la instrucción religiosa protestante y católica, y pueden combinarse con las clases de enseñanza de la lengua materna.

La enseñanza de la lengua materna

Un número considerable de alumnos de familias inmigrantes crece hablando dos o más idiomas. Esta variedad lingüística y cultural no constituye un fenómeno pasajero, sino que se ha convertido en una característica permanente de las sociedades europeas modernas. Europa en sí misma es plurilingüe, y los dirigentes políticos de los Estados miembros de la Unión Europea y el Consejo de Europa han manifestado en repetidas ocasiones su apoyo al fomento y conservación del pluralismo lingüístico y cultural. Las orientaciones de la UE sobre las prestaciones escolares a los niños de familias de trabajadores inmigrantes exigen a los Estados miembros promover la enseñanza de las lenguas maternas.

A lo largo de la última década, el Norte del Rin-Westfalia se ha marcado dos objetivos en la educación de alumnos bilingües y plurilingües. El primero consiste en que los centros docentes den a los alumnos cuya primera lengua o lengua materna no sea el alemán la oportunidad (sobre todo mediante clases de alemán como segunda lengua) de integrarse en las clases ordinarias en alemán como lengua vehicular de la manera más completa y rápida posible.

El segundo objetivo es adaptar las clases para promover y perfeccionar las competencias plurilingües de los alumnos, así como ayudarles a encontrar su propia cultura en el complejo contexto de la realidad cultural actual. Esto incluye la enseñanza de la lengua materna (ELM). Originalmente, el objetivo de la ELM era preparar a los niños de los trabajadores inmigrantes extranjeros para el regreso a su país de origen. Dado que esta clase de retorno ha resultado ser muy escasa, ya no

constituye una justificación para la ELM. Actualmente, y en lugar de ello, la preocupación principal es la promoción del plurilingüismo.

Al enseñarse ELM en el Norte del Rin-Westfalia, ésta es objeto de inspección por parte de las autoridades educativas. Ello garantiza que todas las clases del centro estén guiadas por los valores democráticos y se integren con las demás asignaturas de la forma más estrecha posible.

A través de la enseñanza de la lengua materna, los alumnos bilingües o plurilingües reciben conocimientos, destrezas y habilidades en muchas lenguas diferentes. Esto proporciona a la economía del Norte del Rin-Westfalia -fuertemente orientada hacia la exportación- una reserva de recursos lingüísticos que de otro modo no estaría disponible o lo estaría tan sólo con mucho mayor coste y esfuerzo.

Sin embargo, el coste de proporcionar ELM para el Norte del Rin-Westfalia es considerable. Incluye coste de personal para unos 1.400 profesores que dan clases de lengua y proporcionan apoyo a sus colegas alemanes. También incluye el coste de adaptar los conceptos docentes, currículos y los materiales curriculares de manera continuada, así como la formación permanente del profesorado. De este modo ha sido posible construir un puente de confianza en el sistema escolar general alemán para los numerosos padres extranjeros. Estas clases extras llevan impartándose durante más de tres décadas, se aprecian mucho y todavía tienen mucha demanda.

Como norma, el idioma con el que se crían los hijos de las familias inmigrantes en casa difiere del idioma que se habla en su país de origen debido a la influencia del idioma mayoritario alemán. La mayoría de estas familias, sin embargo, mantienen un contacto diario con el idioma de su patria a través de los medios de comunicación, llamadas de teléfono, correspondencia y visitas.

De este modo, los niños se hacen bilingües hasta cierto punto con competencias lingüísticas muy diferentes pero complementarias en las diferentes lenguas. Hay niños cuya competencia lingüística en la lengua de origen de la familia corresponde a la de los niños de la misma edad en el país de origen, y también hay niños que sólo tienen un conocimiento limitado de su lengua de origen. En ambos casos, no obstante, los niños saben qué idioma utilizar para comunicarse de acuerdo al destinatario y al momento. En casos favorables, los niños pueden adquirir ambos idiomas de manera simultánea (adquisición bilingüe de la primera

lengua). Aprenden rápidamente y desarrollan su competencia lingüística continuamente, siempre que tengan la oportunidad de utilizarla en situaciones cotidianas.

Al principio, se proporcionaban clases complementarias de ELM para niños y jóvenes de familias que venían de países con los que el gobierno alemán tenía acuerdos bilaterales para la contratación de mano de obra (los llamados países de contratación, como Turquía e Italia). Las clases tenían la finalidad de facilitar la reintegración de estos jóvenes en los centros educativos y en la sociedad de su país de origen a su regreso. Sin embargo, ahora, la nacionalidad no es un criterio válido para el aprendizaje de la lengua materna. Lo que resulta determinante es si los alumnos se crían con un idioma distinto del alemán. No se separan las clases según el país o el origen, sino más bien según el idioma en cuestión. Aunque la asistencia es voluntaria, y aunque estas clases se dan de forma adicional a las ordinarias, a menudo por las tardes cuando los demás niños se han ido a casa, unos 117.000 alumnos asistieron a estas clases en el curso 2000-01. De éstos, más de un 70% asistieron a clases de turco.

De vez en cuando, en el debate sobre política educativa se pide la reducción de la enseñanza de la lengua materna en las escuelas a favor de una enseñanza más intensa del alemán como segunda lengua. Habría que aclarar que estas dos materias no son mutuamente excluyentes, sino más bien complementarias entre sí. Hay indicios claros, y no sólo en estudios académicos, de que el cultivo de la lengua de origen es una ayuda excelente para el aprendizaje del alemán. La práctica docente también suele mostrar que los recién llegados que tienen un excelente conocimiento de su lengua de origen para su edad, aprenden alemán mucho más deprisa que los niños de una edad similar que se criaron en Alemania con escaso estímulo lingüístico.

En la actualidad se proporciona ELM en 21 lenguas: albanés, árabe, bosnio, croata, dari, farsi, griego, italiano, coreano, kurmancí, macedonio, pashto, polaco, portugués, ruso, serbio, esloveno, español, tamil, turco y vietnamita. El currículo introducido en 2000 estipula que la finalidad principal de estas clases es la de promover el plurilingüismo, favorecer la comunicación intercultural y fomentar el aprendizaje escolar sobre la base de las capacidades y necesidades individuales. Además, la ELM también debe estructurar el aprendizaje lingüístico e intercultural para que los alumnos se beneficien de él en su trabajo escolar global.

La ELM comprende hasta cinco clases semanales, de 45 minutos cada una. Se proporciona desde 1º hasta 10º curso siempre que se matriculen en ella al menos 10 alumnos, y si se halla disponible un profesor debidamente cualificado. Las clases generales pueden reducirse en un máximo de tres clases. Por motivos didácticos u organizativos, los grupos de aprendizaje no deben exceder de 15 alumnos.

Si hay suficientes participantes, las clases de ELM se dan en el horario habitual de clase, es decir en las horas de la mañana. Esto resulta particularmente positivo para una buena coordinación entre el aprendizaje general y el de la lengua materna. Sin embargo, en muchos casos, con el fin de formar grupos de tamaño apropiado hace falta dar clase a alumnos de varios centros o incluso de centros de distinto tipo. Una consecuencia inevitable en estos casos es que se den las clases por la tarde.

Los profesores son hablantes nativos, algunos extranjeros y otros de nacionalidad alemana. La mayoría son profesores titulados y estudiaron en su país de origen. Son empleados públicos y cobran según la escala salarial del sector público (*Bundesangestelltentarif* o *BAT*). Como norma, realizan su labor en varios centros, aunque estén asignados formalmente a uno de ellos.

A partir del sexto curso se califica el rendimiento en ELM al mismo nivel que el rendimiento en alemán. Unas calificaciones buenas en ELM cuentan a la hora de decidir si los alumnos tienen que repetir un curso o no. Los alumnos que han asistido con regularidad a ELM en el Nivel Secundario 1 (10-15/16 años) pueden presentarse a un examen de lengua a un nivel equivalente a las titulaciones de Nivel Secundario 1. Se incluyen las calificaciones en el boletín escolar de la misma forma que las notas obtenidas en las materias generales. En algunos casos, unas buenas calificaciones en lengua materna pueden compensar bajas calificaciones en las clases de lengua extranjera.

En el Nivel Secundario 1, la lengua materna puede aprenderse como materia general en lugar de la segunda o tercera lengua extranjera. En este caso, se evalúa del mismo modo que las clases de lengua extranjera en todos los aspectos, incluso cuando los grupos de aprendizaje incluyen alumnos de varios centros de distinto tipo en el Nivel Secundario 1, o niveles de dos cursos (7/8 y 9/10). Además, en la Educación Secundaria Académica (*Gymnasien*) puede enseñarse la lengua materna en lugar de la primera lengua extranjera. Las clases de ELM pueden continuarse en

lugar de las clases de lengua extranjera en la Educación Secundaria Académica Superior (*Gymnasiale Oberstufe*) hasta el examen de entrada a la universidad (*Abitur*). En el curso 2000-01, más de 9.000 alumnos dieron clase de ELM en lugar de una lengua extranjera.

Los recién llegados que comienzan las clases de lengua extranjera en una escuela alemana a mitad de camino del Nivel Secundario 1 o al principio del Nivel Secundario 2 quizá no puedan asimilar todo lo que han aprendido en inglés o en otra lengua los alumnos de edad similar. En estos casos, los alumnos pueden presentarse a un examen extracurricular al final del Nivel Secundario 1 o en el Nivel Secundario 2 para comprobar los conocimientos y capacidades en su lengua de origen. Los hijos de familias alemanas inmigradas desde Europa del Este también pueden escoger el ruso. Las calificaciones de este examen sustituyen a las calificaciones que se les hubiera otorgado de otro modo en lengua extranjera. En 2001, unos 7.000 alumnos se examinaron de 39 lenguas distintas.

Referencias

Gogolin, I. y Reich, H (2001). Immigrant Languages in a Federal Germany. En: Extra, G. y Gorter, D., *The Other Languages of Europe*. Cleveland, Inglaterra: Multilingual Matters.

La integración de los niños inmigrantes en la enseñanza obligatoria en Hungría

Andras Kovats

La situación

Desde 1988 Hungría viene acogiendo cada vez a más ciudadanos extranjeros que se establecen en este país de modo transitorio o permanente. Unos han solicitado asilo, otros han venido como inmigrantes, otros a trabajar o estudiar en el país. En los últimos 15 años, este país ha experimentado tres grandes oleadas de refugiados: desde Rumanía en 1988-89, desde los estados que componían la antigua Yugoslavia en 1991-92 y de nuevo desde Yugoslavia en 1999, durante la crisis de Kosovo y los consiguientes bombardeos de la OTAN. El sistema húngaro de inmigración y asilo se ha desarrollado gradualmente durante este tiempo, a veces obstaculizado por las crisis ocasionadas por el gran número de personas a las que tenía que atender. Tanto el marco legal como el institucional tuvieron que desarrollarse para satisfacer las necesidades inmediatas de su población destinataria, así como de los intereses (normalmente a corto plazo) políticos y económicos del Gobierno.

Hoy en día Hungría tiene un sistema complejo para tratar los temas relacionados con la nacionalización, la inmigración y el asilo. Sin embargo, al haberse cerrado temporalmente el capítulo sobre Justicia e Interior de las negociaciones de acceso a la UE, Hungría todavía carece de una estrategia legal aprobada y legitimada en materia de inmigración y política de asilo, lo que da lugar a varias inconsistencias en el marco jurídico así como en la actividad de los organismos competentes.

Uno de los ámbitos afectados es la educación obligatoria de los niños inmigrantes. Cada vez hay más niños en el sistema educativo público húngaro que no hablan el húngaro, o que sí lo hablan pero no son ciudadanos húngaros. Aunque el marco legal que regula su acceso a la educación pública no sea necesariamente inapropiado, se dan situaciones en las que a menudo falta un desarrollo eficaz. Judith Tóth (Tóth, 2002) sugiere que la mayoría de los problemas surgen de lo siguiente:

- El Ministerio de Educación es responsable de asegurar que los refugiados participen en la educación obligatoria y superior, que sigan el ritmo del currículo y mejoren sus conocimientos de lengua húngara (Hungary statutes, 1998). Aunque hay respuestas individuales y separadas para estos problemas, estas tareas, por ahora, no se han llevado a cabo de forma sistemática desde la instituciones.
- La legislación actual no toma en consideración a aquellas personas que no hablan el húngaro y cuyo entorno sociocultural (al igual que el de sus padres) difiere del de la mayoría. No existen normativas que estén adaptadas a sus necesidades concretas, y las orientaciones generales no son apropiadas para solucionar sus problemas.
- Aunque la legislación sobre los niños en edad de educación obligatoria parece ser clara, el desarrollo en la práctica se hace complicado. A falta de datos y estudios, resulta difícil conocer qué factores sociales y culturales determinan el éxito académico en la enseñanza obligatoria, así como qué nivel de competencia lingüística y qué tiempo de estancia en el país le permite a alguien integrarse con éxito en una escuela o en otra institución educativa.
- No existe una política de desarrollo, elaboración, introducción y difusión de métodos de enseñanza, manuales y otros materiales de consulta necesarios para permitir a los niños extranjeros recuperar el retraso respecto a sus compañeros húngaros. Pueden encontrarse distintos enfoques en centros escolares diferentes, pero las medidas no están coordinadas, ni ha tenido lugar un control de calidad profesional.
- Según la legislación y la práctica vigentes, no queda claro a quién le compete cubrir los costes adicionales debidos a las actividades educativas llevadas a cabo con el fin de ayudar a los alumnos extranjeros a ponerse al día.
- No se ha establecido por ley qué organismo, ni con qué nivel de competencia, debería encargarse de supervisar los elementos extracurriculares de la educación pública de alumnos extranjeros en Hungría.

Datos demográficos

Según las estadísticas oficiales de la Oficina de Inmigración y Nacionalidad, en el año 2001 residían en Hungría 79.562 personas extranjeras como “inmigrantes afincados”. No hay datos disponibles sobre cuántos de ellos tenían menos de 16 años, edad hasta la que es obligatoria la educación. La mayoría de estas personas provenían de países vecinos (tabla 1), de modo que es muy probable que fueran de etnia húngara.

Tabla 1. Distribución de inmigrantes afincados en Hungría por países de origen en el año 2001

País	Personas	Porcentaje
Rumanía	37.996	47,7
Yugoslavia	9.781	12,3
Ucrania	5.859	7,4
Chequia/ Eslovaquia	1.728	2,2
Otros	24.198	30,4
Total:	79.562	100,0

Fuente: Estadísticas de la Oficina de Inmigración y Nacionalidad, 2001.

Otra clase de extranjeros con derecho a educación pública es la de aquellos que tienen permiso de residencia permanente en Hungría. En el año 2001 sumaban 29.022. Muchos de ellos, aunque no la mayoría, provenían de países vecinos (tabla 2).

Tabla 2. Distribución de personas con permiso de residencia permanente, por países de origen, en el año 2001

País	Personas	Porcentaje
Rumanía	8.579	29,6
Yugoslavia	2.236	7,7
Ucrania	1.738	6,0
Otros	16.469	56,7
Total:	29.022	100,0

Fuente: Estadísticas de la Oficina de Inmigración y Nacionalidad, 2001.

Entre 1988 y 2001, solicitaron asilo en Hungría 172.460 personas. Una vez más, la mayoría procedían de comunidades de etnia húngara mas allá de la frontera, pero en los cinco últimos años ha crecido rápidamente el

número y la proporción de los que han llegado desde países de fuera de Europa (tabla 3).

Tabla 3. Número y proporción de solicitantes de asilo entre 1997 y 2001

Año	Número total de solicitantes de asilo	Número de solicitantes de asilo de fuera de Europa	Porcentaje de solicitantes de asilo no europeos
1997	2.109	1.411	66,9
1998	7.118	3.351	47,1
1999	11.499	6.008	52,2
2000	7.801	6.592	84,5
2001	9.554	8.974	93,9

Fuente: Estadísticas de la Oficina de Inmigración y Nacionalidad, 2001.

Aunque la mayoría de los solicitantes de asilo no tienen permiso de residencia en Hungría, siempre hay varios cientos de personas que disfrutan de algún tipo de protección internacional, bien en calidad de refugiados o como resultado de una labor humanitaria. Durante el tiempo que tarda en tomarse una decisión definitiva sobre la solicitud de asilo - lo que puede llevar años- la educación tiene carácter obligatorio para todos los hijos de los solicitantes de asilo. Este grupo en particular constituye una de las principales preocupaciones de los centros de Primaria.

Según los datos que se desprenden de un estudio en curso llevado a cabo por la Asociación de Centros Escolares Bilingües, en el curso 1999-00 se matricularon 3.830 y 3.566 niños extranjeros en centros de Primaria y Secundaria, respectivamente, en Hungría. Según estos datos, la mayoría (4.589 de 7.396 niños) provenían de países vecinos, siendo muy probable que fueran de etnia húngara. Esta cifra no es significativa cuando se compara con el número total de alumnos de la educación pública (menos del 1%). Sin embargo, existen grandes diferencias entre los distintos centros en cuanto al número de alumnos extranjeros. En total fueron 1.209 los centros de Primaria que tuvieron alumnos extranjeros (un promedio de 3,16 alumnos por centro), pero este número osciló entre 1 y 238.

El número de niños extranjeros ha resultado ser alto en los siguientes casos:

- Cuando el centro lo gestiona un país extranjero, o su gestión se basa en un acuerdo bilateral entre el país de origen y Hungría. Las lenguas son el francés, el inglés y el alemán, y los alumnos son mayoritariamente de las diferentes comunidades expatriadas que residen en Budapest.
- Cuando la lengua vehicular es la misma que la lengua del país de origen. Se trata normalmente de centros de Primaria que disponen de un currículo específico para las minorías étnicas que viven en Hungría. En esta categoría entran los centros serbios, croatas y rumanos.
- En el caso de los centros bilingües o extranjeros con currículos en inglés, francés, alemán o italiano como segunda lengua, normalmente con un énfasis especial en educación intercultural. También están presentes en estos centros los expatriados y los inmigrantes de mejor situación económica, normalmente de China.
- Cuando el centro está situado en una zona habitada por comunidades de inmigrantes. Normalmente se encuentran alumnos chinos y vietnamitas en estos centros.
- Cuando el centro escolar se halla cerca de un centro de acogida de refugiados. Los alumnos pueden provenir de varios países europeos (la mayoría de Afganistán e Irak). El índice de abandono en estos centros es muy alto.

El marco legal

Según la Ley húngara de Educación Pública 1993 / LXXIX, la educación es obligatoria para aquellos niños extranjeros de edades comprendidas entre los 5 y los 16 años, que se encuentren en una de las siguientes situaciones:

- estar registrados como solicitantes de asilo,
- estar reconocidos como refugiados,
- ser personas temporalmente protegidas,
- ser inmigrantes,

- ser personas afincadas,
- ser menores no acompañados con un permiso de residencia humanitario, o
- ser hijos de padre o madre que tenga cualquier tipo de visa o permiso de residencia.

Una vez matriculados en la educación obligatoria, los niños que pertenecen a alguna de las categorías descritas anteriormente disfrutan de los mismos derechos que cualquier otro niño húngaro. También son iguales los derechos y las obligaciones de los niños y sus padres por lo que respecta a la asistencia a clase.

Según la Constitución (1949), está prohibida toda discriminación por motivo de raza, color de piel, sexo, idioma, religión, opiniones (políticas o de otro tipo), nacionalidad, origen social, situación económica, situación de nacimiento o cualquier otra situación si no la hace posible una ley o si es desproporcionada, innecesaria u objetivamente injustificable.

Hungría es uno de los países firmantes de la Convención contra la Discriminación en la Educación (UNESCO, 1960), así como de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños (Naciones Unidas, 1989), sobre los Refugiados (1951) y sobre la Situación de los Sin Patria (1954). Estos documentos también prohíben la discriminación en un amplio abanico de supuestos.

De conformidad con lo anterior, la citada Ley de la Educación Pública (1993) también prohíbe la discriminación de los niños por motivos -entre otros- del color de la piel, y la nacionalidad o etnia de origen. Además, el alumno tiene derecho a disfrutar de un tratamiento específico si así lo requieren sus capacidades personales.

Respecto a las tasas y el apoyo financiero, la situación de los alumnos extranjeros en edad escolar obligatoria debe ser la misma que la de los niños húngaros. En el caso de la educación post-obligatoria de los niños extranjeros debe ser pagada, a no ser que se establezca lo contrario en algún tratado bilateral o en otras legislaciones. Si la educación obligatoria es gratuita, se paga una tasa a los centros por cada alumno, que consiste en una contribución estándar por parte del gobierno central y otra complementaria por parte de las autoridades municipales.

La legislación (Decreto Gubernamental 25/1998 II. 28) garantiza ayuda complementaria a los alumnos extranjeros en los siguientes casos:

- Si disfrutan de protección temporal o solicitan asilo como menores no acompañados, los gastos de manutención, desplazamiento y materiales escolares relacionados con su educación, su plaza de guardería o institución de protección al menor serán reembolsados por la Oficina de Inmigración y Nacionalidad.
- Si se trata de refugiados reconocidos, esta misma autoridad reembolsa el coste de 360 horas de enseñanza de la lengua húngara o de cualquier lengua, provistas con el fin de ponerse al día.
- Si la situación económica de la familia lo requiere, el niño refugiado en edad escolar tiene opción a disfrutar de una beca escolar una sola vez cada año, si está cursando Primaria o Secundaria.
- Si el niño pertenece a la categoría de “persona con permiso de residencia humanitario”, y la situación económica de la familia lo requiere, tiene opción al reembolso de los gastos de manutención relacionados con su educación, así como a una beca escolar de una sola vez cada año, por parte de la Oficina de Inmigración y Nacionalidad.

Según la Ley de la Educación Pública, el deber del profesor es diseñar un programa educativo adaptado a las necesidades de aquellos alumnos que tienen dificultades para seguir el ritmo de sus compañeros. Es posible que haya alumnos exentos temporalmente de la asistencia a ciertas clases, pero en estos casos debe elaborarse un programa de desarrollo personal para ellos. Es también obligación del centro escolar garantizar la recuperación de los alumnos mediante clases especiales (complementarias), que no tendrán la consideración de extraordinarias mientras no excedan el 10 % del número semanal de clases.

Consideraciones prácticas

La situación de los alumnos extranjeros en Hungría varía según el entorno sociocultural y económico del niño, así como de la situación del centro en concreto. En aquellos centros en los que la presencia de alumnos extranjeros forme parte de la política del centro (por ejemplo, centros extranjeros o centros bilingües) hay muchas menos dificultades

que en aquellas situaciones en las que los centros no tienen opción de decidir sobre la aceptación de niños extranjeros (barrios con comunidades extranjeras o cercanos a centros de acogida). La mayoría de los problemas surgen por tres causas:

- la falta de conocimientos sobre el marco legal,
- la competencia lingüística insuficiente de los alumnos extranjeros, y
- las diferencias socioculturales entre los diferentes niños de la clase.

En cuanto al primer asunto, la solución no es fácil ya que la legislación referente a la educación pública de alumnos extranjeros ha evolucionado poco a poco, sin que exista una política global para la inmigración (ni para la educación) que la apoye. Hay una evolución constante desde una interpretación más restringida de los derechos hacia una más abierta, lo que suele deberse a fallos en el desarrollo y a la presión ejercida por organismos internacionales y grupos de presión locales. Sucede a menudo que existe un nuevo derecho, pero aún faltan los medios para su puesta en práctica, o no existe una política clara para la misma.¹ Los profesores y gestores escolares no suelen estar bien informados sobre los cambios, y no queda claro quién es responsable de difundir la información y cómo debe hacerlo.

En segundo lugar, la insuficiente competencia lingüística es probablemente el mayor de los problemas con los que deben enfrentarse los profesores. En la mayoría de los casos no hay disponible ninguna orientación metodológica para tratar este problema; además, ni los programas de formación inicial del profesorado ni de formación continua abordan esta cuestión. A pesar de estas dificultades, la mayoría de los centros ha desarrollado algún tipo de metodología y técnicas para manejar la situación, pero la aplicación de las mismas se ve obstaculizada por toda una serie de problemas adicionales: los profesores se encuentran desbordados, la estructura del aula y del currículo hace que los programas individualizados sean difíciles de poner en práctica, no hay suficientes recursos para cubrir los costes añadidos de la recuperación de los niños, y no hay disponible un control de calidad

¹ El caso más reciente es el de la modificación de la legislación sobre educación pública obligatoria para niños solicitantes de asilo, que entró en vigor el 1 de enero de 2002, sin que se produjeran cambios en las legislaciones relacionadas, tales como la Ley de Asilo y los decretos gubernamentales relacionados.

profesional. Con el fin de superar las dificultades iniciales, los alumnos extranjeros (en las clases con húngaro como lengua vehicular) o son colocados en una clase según su edad y se les proporciona una clase adicional de lengua, o se les coloca en una clase que está muy por debajo de su nivel por edad pero donde la simplicidad del currículo les permite concentrarse en aprender el húngaro. La selección de un método u otro (o una combinación de ambos) tiene lugar de un modo bastante arbitrario, dado que no hay un programa o política a nivel nacional que trate este tema.

En cuanto a las diferencias socioculturales entre niños extranjeros (en especial los no europeos) y sus compañeros húngaros, también pueden ocasionar problemas que deberían solucionar los profesores. Sin embargo, esta situación se menciona con mucha menor frecuencia que los problemas lingüísticos. Probablemente esto es así por el número relativamente bajo de alumnos no europeos en los centros; las diferencias son menos notorias y se producen menos perturbaciones cuando sólo hay un par de niños extranjeros en el aula. Como este fenómeno es relativamente reciente, son los elementos más exóticos los que siguen recalándose (las diferencias en las vacaciones, en los hábitos de comida, en la forma de vestir). Dado que las comunidades de extranjeros (probablemente debido a su elevado número) están más orientadas hacia la integración, los padres también animan a sus hijos a que tengan un buen rendimiento escolar, lo que reduce la posibilidad de conflictos en clase. La situación existente en los centros de acogida es algo diferente: hay más conflictos pero se hace especial hincapié en el carácter humanitario de la acogida de los niños extranjeros, lo que contribuye en muchos casos a eliminar los sentimientos negativos. Existe en Hungría una considerable minoría gitana con graves problemas de integración en el sistema escolar, lo que, paradójicamente, favorece también la integración relativamente tranquila de los niños extranjeros, dado que el rol negativo de los "otros" ya está ocupado.

El marco legislativo está desarrollándose constantemente en sentido positivo, ampliando los derechos y favoreciendo la integración de los niños extranjeros en la educación obligatoria. Aunque el número de alumnos que causan preocupación no es notablemente alto, sigue habiendo, sin embargo, necesidades bien estructuradas en la puesta en práctica que necesitan ser atendidas. En el año 2001 se iniciaron proyectos que tenían como objetivo los problemas mencionados anteriormente, con el apoyo del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y las embajadas estadounidense, holandesa

y británica. Los proyectos han sido puestos en práctica por separado por parte de dos ONGs: el Proyecto para la Educación Cívica y Menedek (Asociación Húngara para Inmigrantes). El Centro de estudios sobre Migración Internacional y Refugiados, perteneciente al Instituto de Investigación sobre Minorías de la Academia Húngara de Ciencias, está llevando a cabo una investigación exhaustiva sobre los diferentes aspectos de la educación de niños extranjeros. El Ministerio de Educación también está dispuesto a implicarse en actividades centradas en este aspecto concreto de la educación obligatoria, lo que se espera que dé como resultado un desarrollo significativo en el campo de la educación de los niños extranjeros en Hungría.

Referencias

- Association for Bilingual Schools (2002). *Migrant Pupils in Hungarian Public Education*. Manuscrito no publicado.
- Hungary Statutes (1949). *Act XX on the Constitution of the Republic of Hungary*. Consultado en: <http://www.complex.hu/external.php?url=3>.
- Hungary Statutes (1993). *Act LXXIX on Public Education*. Consultado en: <http://www.complex.hu/external.php?url=3>.
- Hungary Statutes (1998a). *Government Decree 25/1998 (II.18)*. Consultado en: <http://www.complex.hu/external.php?url=3>.
- Hungary Statutes (1998b). *Government Decree 162/1998 (IX.30)*. Consultado en: <http://www.complex.hu/external.php?url=3>.
- Office of Immigration and nationality. (OIN) (2001) *Annual Statistics*. Consultado en: <http://web.b-m.hu/belugy/start.nsf/start>.
- Tóth, J. (2002). The Legal Background of Enrolment of Non-Hungarian Speakers in Public Education. Presentado en el seminario *Foreign Children in Hungarian Schools* organizado por Menedék - Hungarian Association for Migrants, Budapest, 23 Mayo, 2002.
- UNESCO (1960). *Convention against Discrimination in Education*. United Nations Treaty Series No. 6193, Vols. 429-430, p. 93, París: UNESCO
- United Nations (1951). *Convention Relating to the Status of Refugees*. United Nations Treaty Series No. 2545, Vol. 189, p. 137, Washington: United Nations.
- United Nations (1954). *Convention Relating to the Status of Stateless Persons*. United Nations Treaty Series No. 5158, Vol. 360, p. 117, Washington: United Nations.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Annex to the UN General Assembly Resolution 44/125, Washington: United Nations

Educación, elemento clave para una integración eficaz

Roger van Bortel

En colaboración con L. Brouwer-Vogel

Introducción

Alrededor de los años sesenta del siglo pasado se activó en Holanda un fuerte movimiento migratorio como consecuencia de la reconstrucción en los tiempos de la posguerra. En un principio se trataba de grupos relativamente grandes provenientes de la República de Indonesia, que había conseguido su independencia entre los años 1945 y 1949. Junto a éstos llegaron también “trabajadores invitados” procedentes de los países del Mediterráneo, reclutados con el fin de ejecutar oficios no cualificados. A partir de los años ochenta llegaron igualmente solicitantes de asilo y personas desplazadas procedentes de diferentes países del Tercer Mundo y de los países de Europa Oriental. En consecuencia, la sociedad holandesa se fue convirtiendo en una sociedad pluralista donde se conjugaban una gran diversidad de etnias, estilos de vida y culturas (Du Bois-Reymond, Te Poel y Ravesloot, 1998).

Inicialmente se creyó que los trabajadores extranjeros estarían en Holanda sólo por un período determinado. Sin embargo, con el transcurso del tiempo se hizo claro que su estancia tenía un carácter permanente. Como consecuencia de la reunificación familiar y del deseo de estas personas de vivir cerca los unos de los otros, fueron apareciendo -principalmente en las grandes ciudades- concentraciones de grupos étnicos minoritarios.

El incremento constante de la presencia de estos grupos trajo consecuencias para la política del Gobierno al confirmarse que una gran mayoría de los recién llegados no estaba capacitada -y a menudo no se les daba la oportunidad- para integrarse social y económicamente en la cultura del entorno. Fueron creciendo los problemas de desempleo, la deficiencia en la comunicación y la participación en la sociedad, así como también las diferencias de nivel en cuanto a la educación y al idioma. Estaba claro que, con objeto de dar a estos recién llegados la oportunidad de hacerse un lugar dentro la sociedad holandesa, los

políticos tendrían que llevar a cabo nuevas medidas abarcando ámbitos mucho más amplios.

Por recomendación, en 1979, del Consejo Científico Neerlandés para la Política Gubernamental (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid - WRR) se dio luz verde en los años ochenta al desarrollo de una política de integración específica cuyo objetivo principal era el de combatir las desigualdades que se habían producido y fomentar una ciudadanía más activa. No resultó muy fácil reducir a corto plazo dichas desigualdades existentes entre estos nuevos compatriotas. La integración en la sociedad holandesa resultó un proceso largo y fatigoso principalmente a causa de la barrera del idioma y las diferencias en el ámbito de la cultura y la religión.

En este mismo periodo, la población autóctona se desarrolló a una gran velocidad. Los diferentes adelantos socioculturales en el ámbito de las oportunidades individuales y de los procesos de elección con miras al futuro, sumados a los rápidos avances tecnológicos durante la gran coyuntura en los años sesenta, favorecieron un proceso social de individualización. Este proceso vino acompañado por formas de convivencia cambiantes, autonomía económica y mayor participación de la mujer en el mercado laboral.

El desarrollo en el campo económico y social y la influencia de la estructura política¹ de los años sesenta tuvieron, entre otros factores, gran influencia en la educación. Como consecuencia de la importancia de adquirir conocimientos y de la posibilidad de que un público lo más amplio posible pudiera tener acceso a una buena educación, la participación en la educación superior ya no fue exclusiva de una determinada clase social o sexo, sino que fue de hecho asequible para todo el mundo. Aunque la participación en la educación superior significara un proceso educativo de mayor duración, en los años siguientes el número de estudiantes aumentó sustancialmente y, en los años noventa, ya se había alcanzado un equilibrio entre hombres y mujeres procedentes de diversos grupos de la población. A partir de aquí,

¹ El progreso social y económico de los años 60 también influyó en el gobierno holandés. Como consecuencia se diseñaron políticas y leyes encaminadas a hacer la educación más accesible para todos aquellos que se encontraban en una situación socioeconómica desfavorable.

los jóvenes desarrollaron toda una cultura propia con un estilo de vida independiente.

Esta ola de modernización entre los jóvenes nativos contrastaba en muchos aspectos con la de los jóvenes de su edad pertenecientes a los grupos minoritarios. Los hijos de las personas pertenecientes a estos grupos minoritarios, educados en la sociedad holandesa, tuvieron que salvar toda clase de obstáculos en su camino desde la niñez hasta la edad adulta. Por ejemplo, la mayoría de ellos empezó la escuela primaria con una deficiencia lingüística y desconocía hasta las costumbres más comunes de los holandeses. Como consecuencia éstos tuvieron un rendimiento más bajo y, en tal sentido, desarrollaron también menos confianza en sí mismos. Muchos de estos niños encontraron problemas en la escolaridad obligatoria, lo que les llevó a un abandono prematuro de los estudios sin haber obtenido un diploma. Aunque muchos de estos jóvenes eran capaces de encontrar su lugar dentro de la sociedad, surgió una preocupación por la marginación de un cierto número de ellos. El resultado fue desempleo prolongado, educación deficiente y diversas formas de delincuencia.

Los puntos neurálgicos que, principalmente en las grandes ciudades, habían impedido su desarrollo, dieron origen a la creación en 1994 de una política integral denominada Política de las Grandes Ciudades o *Grotestedenbeleid* (GSB).

Un objetivo importante de esta política fue hacer que las ciudades fueran nuevamente capaces de cumplir su función central en el desarrollo económico y cultural de la sociedad y tomar medidas estructurales contra la marginación que se había originado. Las ciudades debían volverse, principalmente, lugares más atractivos donde desarrollar ideas nuevas en el campo económico y social y había que dar un buen impulso a la Política de Integración.

Pero Holanda no era el único país que se encontraba en esta situación. Los países vecinos también estaban enfrentándose a una problemática similar. Movidas por los problemas comunes, varias ciudades de Europa se unieron en una iniciativa comunitaria denominada *URBAN*², a partir

² *Urban II* es la Iniciativa Comunitaria del Fondo de Desarrollo Europeo y Regional (ERDF) para el desarrollo sostenido de los distritos urbanos de la Unión Europea durante los años 2000-2006. Como continuación al plan *Urban I*, llevado

de la cual se ha trabajado intensamente desde entonces para combatir los atrasos socioeconómicos en diferentes barrios de las ciudades europeas.

Desde un principio estuvo claro que alcanzar los objetivos de la Política de las Grandes Ciudades (1994-1998) sería un asunto a largo plazo que requeriría perseverancia. A pesar de que se habían puesto en marcha muchas iniciativas, los efectos aún no eran visibles. El fenómeno del flujo migratorio, en continuo crecimiento, además aumentaba la demanda. Con motivo del resultado de las elecciones, se creó en el siguiente periodo de Gobierno (1998-2002) el Ministerio de las Grandes Ciudades y la Política de Integración. Junto con las ciudades se hicieron nuevos compromisos a través de los convenios reguladores de la Política de las Grandes Ciudades. Para hacer hincapié en la Política de Integración, este ministro de las Grandes Ciudades dictó una disposición específica denominada "Aprovechar las oportunidades cuando se presentan" (*'Kansen Krijgen Kansen Pakken'*, Holanda, *Ministerie van BZK*, 1998). En esta disposición se formularon cuatro programas de acción en los sectores más importantes de la Política de Integración:

- la juventud de los grupos étnicos minoritarios,
- la lucha contra el desempleo,
- la lucha para evitar y combatir los prejuicios, la discriminación y el racismo, y
- la comunicación.

El núcleo del proceso de integración y emancipación lo constituyen una buena educación y una independencia económica. Principalmente para las generaciones más jóvenes esto significa la oportunidad de acceder a una buena educación así como la participación en el mercado laboral. En cuanto a la educación, se están invirtiendo actualmente muchos esfuerzos para reducir las deficiencias lingüísticas, prevenir el abandono escolar prematuro y estimular la educación media y superior entre los estudiantes de las minorías étnicas. Sin embargo, hay una preocupación

a cabo entre los años 1994-99, el objetivo de *Urban II* es el de potenciar, de un modo más preciso, tanto el diseño como la ejecución de modelos innovadores de desarrollo para la regeneración económica y social de las grandes ciudades con problemas. Este plan también contribuirá al fortalecimiento de la información y la experiencia compartidas con el desarrollo urbano sostenible en la Unión Europea.

creciente entre los responsables políticos con respecto al incremento en el nivel de segregación existente entre las escuelas con mayoría de alumnos nativos holandeses denominadas popularmente “escuelas blancas” y las escuelas con un cuerpo estudiantil mayoritario proveniente de minorías étnicas denominadas “escuelas negras”. Esta segregación ha surgido como consecuencia de la concentración de personas de minorías étnicas en determinados barrios de las ciudades, y se ha visto agravada por la afluencia continua de nuevos habitantes procedentes de diversos países no europeos (Holanda: *Ministerie van MZK*, 2001).

Una medida importante en el proceso de adaptación de los “nuevos holandeses” es un programa obligatorio de integración. Igualmente se ha hecho gran hincapié en el problema del desempleo entre las minorías étnicas. Con el propósito de reducirlo se han firmado convenios reguladores con la industria y el comercio y se han creado nuevas fuentes de empleo. Los llamados Centros para Empleo e Ingresos (*Centra voor Werk en Inkomen*) tienen funciones específicas al respecto.

Dando continuidad al documento normativo *Aprovechar las oportunidades cuando se presentan (Kansen Krijgen Kansen Pakken*; Holanda: *Ministerie van BZK*, 1998) y provocado por el enfoque del segundo Gabinete de la coalición social-demócrata (1998-2002) en el sentido de que la política introducida requiere prioridad y, de ser necesario, también intensificación, ha aparecido recientemente el documento normativo *La integración en la perspectiva de la inmigración* (Holanda: *Ministerie van BZK*, 2002). En este documento se describen, de un lado, los éxitos alcanzados tales como:

- La reducción del desempleo entre las minorías en un 10% aproximadamente.
- El curso de integración obligatorio para los nuevos habitantes establecido a través de la Ley de Integración de los Inmigrantes o *Wet Integratie Nieuwkomers* (Holanda. Parlamento, 1998).
- Los elementos estructurales que han sido dispuestos para la integración de las minorías que residen desde hace ya largo tiempo en el país, los llamados “inmigrantes antiguos”.
- Los constantes adelantos obtenidos en la escuela por parte de los estudiantes pertenecientes a las minorías.
- El fortalecimiento de la Política Antidiscriminatoria.

Adicionalmente, se reconoce que la permanente afluencia de extranjeros demanda continuidad en la Política de Integración, lo que exige el esfuerzo continuo de diferentes organismos en los sectores de la educación, la atención social, la vivienda y el mercado laboral. Además, la sociedad nativa no podrá permanecer ajena a la situación sino que deberá estar cada vez más abierta hacia una sociedad multicultural.

El Gobierno es ahora más consciente que nunca de que el proceso de integración es un asunto con muchas facetas y perspectivas que constituye todo un reto, pero a la vez, es de extrema delicadeza. Se puede aprender muchísimo de los desarrollos sociales del pasado y de las políticas de otros países con modelos migratorios similares. En tal sentido se habla de una comunicación internacional intensiva en cuanto a las políticas aplicadas en diferentes ámbitos.

Las otras partes de las que consta este artículo profundizan en mayor medida en una serie de temas que juegan un papel importante en la emigración y en la integración de los inmigrantes. En el apartado siguiente se describe cómo fue creada y cómo funciona la Política de las Grandes Ciudades. Seguidamente, se concentra la atención en la posición de las minorías y en la política desarrollada en este sentido. El siguiente apartado trata sobre la reforma de la enseñanza y sus diferentes aspectos dentro de una sociedad en evolución. Más adelante se tratan los avances y las nuevas iniciativas en el campo de la enseñanza y de la normativa. Finalmente, y con base en la nueva política adoptada, se hace referencia a la relación enseñanza, normativa e integración.

La emigración y la Política de las Grandes Ciudades

Las grandes ciudades reflejan, en gran medida, las diferencias sociales tal como han ido tomando forma en la última década. Esto puede apreciarse concretamente en las escenas que apreciamos a diario en la calle, en el trabajo y en las escuelas, en tanto que la realidad de la sociedad multicultural se va agudizando en determinadas zonas de las ciudades. En la actualidad, principalmente en las grandes ciudades, aproximadamente el 40 % de los habitantes es de procedencia extranjera. Si bien es cierto que muchos de estos inmigrantes gozan de una buena situación y han encontrado un lugar dentro de la sociedad holandesa, el aumento del flujo migratorio ha agravado los problemas urbanos, principalmente en las grandes ciudades. El paro de larga duración, la falta de oportunidades, junto con un verdadero éxodo de la gente adinerada, ha dado lugar a barrios marginales.

En los años setenta del siglo pasado era suficiente con introducir una serie de normas especiales en lo concerniente al bienestar social. Sin embargo, resultó evidente que la normativa debía concentrarse más en aspectos tales como la enseñanza, el mercado laboral, la vivienda adecuada y el estatus jurídico de estos nuevos habitantes. En consecuencia, el Ministerio de Interior fue nombrado en 1979 como el Ministerio coordinador de la Política de las Minorías. En la Normativa sobre las Minorías de 1982 (Holanda, *Ministerie van BZK*, 1982), la política respecto a los grupos étnicos minoritarios se dividió en tres puntos de atención:

- la marginación social y económica,
- la situación jurídica y la discriminación, y
- la falta de participación y el peligro de aislamiento.

Dentro de la Política de las Minorías formulada de esta forma, se asignó un papel activo a los miembros de estos grupos. La experiencia aportada por parte de las personas involucradas debería servir de referencia en el momento de definir los propósitos y poner en práctica las actividades, y como base para buscar los desfases existentes.

En la práctica, la ejecución de la Política de Integración resultó difícil de llevar a cabo. Los problemas siguieron acumulándose principalmente en las grandes ciudades y a principios de los años noventa del siglo pasado persistían las deficiencias en cuanto a trabajo, ingreso medio y nivel medio de educación y vivienda. En muchas ocasiones los problemas no se presentaron aisladamente, sino que se vieron influenciados entre sí y se concentraron en determinadas zonas donde se concentraba un número importante de grupos vulnerables.

En la primera fase, la Política de las Grandes Ciudades se caracterizó por un enfoque temático. Los objetivos de dicha política fueron principalmente la seguridad, la habitabilidad y la economía de las ciudades. A partir de una evaluación conjunta de las iniciativas, se pudo comprobar el desarrollo de la política y sus resultados. Con el fin de abordar los problemas de un modo apropiado, se optó por dar a los proyectos de la GSB un enfoque integral con mucho campo de acción para la gestión en las grandes ciudades. Para ello se hicieron convenios reguladores en los cuales se consignaron los compromisos entre el Estado y las ciudades sobre los objetivos que debían ser alcanzados y sobre la contribución por parte del Estado. Puesto que muchos de los problemas

de las grandes ciudades se manifestaban igualmente en los países vecinos, y dado que las cuatro ciudades más grandes pertenecientes a la GSB (Amsterdam, Utrecht, La Haya y Rotterdam, conocidas como G4) participaron en la iniciativa comunitaria *URBAN*, se pudo contar con fondos europeos adicionales en favor de los barrios marginales (*Verweij y Goezinne, 1995*).

Progreso

El balance final del primer período de los acuerdos (1994-98) dio como resultado una sólida base sobre la que continuar. Se habían alcanzado diversos objetivos, parcial o totalmente, a la vez que se había progresado en la agenda europea. No se logró, sin embargo, el objetivo de una gestión más integral y enfocada hacia los resultados. Otras cuestiones sin resolver fueron las relativas a la seguridad, la calidad de la vivienda así como algunos problemas locales. Finalmente, la evaluación puso en evidencia que se había concedido poca atención a la mejora de la situación social de los miembros de grupos étnicos dentro de la GSB (Holanda, *Ministerie van BZK, 2002*).

Durante la siguiente legislatura (*KOK II, 1998-2002*) se intensificó la Política de las Grandes Ciudades con un objetivo final: lograr una ciudad dinámica, segura y habitable socialmente, y en la que los ciudadanos tuvieran las mismas oportunidades. El ministro encargado de la Política de las Grandes Ciudades e Integración (*Van Boxtel*) tiene, en primer lugar, la responsabilidad de velar por el desarrollo y la conservación del régimen de la GSB y de su filosofía. Por otro lado, el ministro también ha sido nombrado responsable de la Política de Integración a nivel nacional y de la coordinación de la GSB a nivel europeo (Holanda, *Ministerie van BZK, Grottestedenbeleid voor European Council of Barcelona, 2002*).

En la nueva política adoptada en el siguiente período legislativo (1998-2002 (*GSB II*)), la Política de las Grandes Ciudades se concentró en torno a tres pilares: uno físico, otro social y un tercero económico. Los objetivos concretos que se formularon fueron:

1. reducción (estructural) del desempleo y fomento de la creación de puestos de trabajo,
2. fortalecimiento de competitividad desde un punto de vista económico,
3. mejora del proceso de transición del estudio al mercado laboral,

4. fortalecimiento de la posición de los problemas de la vivienda en el ámbito urbano frente a las condiciones de la vivienda en el ámbito regional,
5. mejora y habitabilidad del espacio físico,
6. mejora de la igualdad de oportunidades,
7. fortalecimiento de la estructura social,
8. mejora de la seguridad, y
9. renovación duradera de las zonas vulnerables.

Está claro que cada uno de estos pilares sólo podrá ser alcanzado a través de un conjunto de normas coherentes que aborden el problema desde la raíz. Por lo que respecta al enfoque integral, ésta será una tarea de gran envergadura sujeta a un alto nivel directivo. Sin embargo, las expectativas políticas son positivas. Gracias al éxito alcanzado en el pasado, el cinismo de entonces ha ido desapareciendo, dando paso a una relación de socios entre el Estado y los ayuntamientos. Sin embargo, no se puede negar el hecho de que aún hay que seguir trabajando juntos y de un modo más intenso con objeto de poder alcanzar los objetivos formulados.

Inmigración y política de integración

Como ya se mencionó anteriormente, la historia de la emigración se ha visto caracterizada en Holanda por la presencia permanente de grupos étnicos en la sociedad. Con el paso del tiempo este hecho ha dado origen a una gran diversidad de idiomas y culturas. En el año 2015, según informa el Consejo para el Desarrollo Social (*Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling*, 1998) en su informe *La Integración en Perspectiva*, el número de habitantes de procedencia no holandesa habrá superado los dos millones. Basados en tal información podemos catalogar a Holanda como un país de inmigración.

La gran mayoría de los miembros de los grupos étnicos minoritarios ha debido empezar en una posición de desventaja en comparación con los residentes nativos. Para muchos, la adaptación a la sociedad holandesa no ha resultado una tarea fácil. En la década de los sesenta los trabajadores extranjeros tuvieron que empezar por el nivel más bajo del mercado laboral al ser reclutados, principalmente, para desempeñar los oficios que los holandeses ya no querían ocupar. Para muchas minorías, el idioma holandés fue una barrera difícil de salvar en su lucha por

alcanzar una mejor posición. Como consecuencia de esto, a los hijos de estas personas les tocó comenzar también a partir de una situación de desigualdad en relación con los nativos de su misma edad. Asimismo, el conocimiento deficiente del idioma holandés constituyó un obstáculo para este grupo en su afán por adquirir conocimientos y habilidades que les permitieran cursar satisfactoriamente sus estudios. El hecho de que el holandés no era el idioma que se hablaba en el entorno familiar se considera una de las principales causas de su deficiente rendimiento. Pero no sólo se trata de la deficiencia lingüística, sino que la falta de conocimientos sobre la organización y el funcionamiento de la sociedad holandesa son elementos que también obstaculizaron la participación activa de los recién llegados.

La política adoptada posteriormente concedió a los grupos minoritarios un papel más activo con el fin de ayudarles a mejorar su situación económica y social. El Gobierno consideró de gran importancia la participación de los miembros de grupos y organizaciones minoritarias, no sólo en calidad de interlocutores en la discusión sobre la creación de políticas, sino también en la identificación de posibles obstáculos, desigualdades y otros problemas derivados de su integración. La consulta periódica que se practica desde 1985 entre el Gabinete y las organizaciones de grupos minoritarios, adquirió en 1997 una base legal sobre la que las organizaciones independientes se asociaron en una Consulta Nacional de Minorías o *Landelijk Overleg Minderheden (LOM)*. Como tal, estas organizaciones hacen las veces de interlocutor del Gobierno en lo concerniente al desarrollo y aplicación de la Política de las Minorías a nivel nacional.

Es evidente que la educación es un elemento muy importante cuando se trata de superar las desventajas o diferencias y asegurar el progreso socioeconómico y cultural, pero -y al mismo tiempo- no se puede negar que, en general, éste sea un proceso a largo plazo. Como ya se ha dicho con anterioridad, el punto de partida de la mayoría de los recién llegados a Holanda es bajo, con poca o nula formación, y sus conocimientos del idioma holandés son muy limitados. A esto se le suma lo poco que saben sobre la organización y las costumbres de la sociedad holandesa. Asimismo, hacen escaso uso de los servicios públicos, principalmente en el período inicial, de ahí que tanto la educación como las políticas asociadas a ella se enfoquen, sobre todo, al estímulo de la participación de estos nuevos grupos en los programas de educación. Por ejemplo, las medidas que integran la política de educación desde 1974 están principalmente enfocadas a la mejora de los requisitos para participar en

la educación y fomentar dicha participación. Los objetivos generales a los que se apunta son: preparar y capacitar a los miembros de los grupos minoritarios, así como a los demás estudiantes, para poder cumplir sus funciones y participar plenamente en los aspectos socioeconómicos, democráticos y de integración en la sociedad multicultural holandesa.

Documento normativo: *Aprovechar las oportunidades cuando se presentan* (Ministerie van BZK, 1998).

Al comienzo del segundo periodo de la Política de las Grandes Ciudades (GBS), el Gabinete (KOK II, 1998-2002) también deseaba obtener buenos resultados en el ámbito de la Política de Integración. El enfoque temático del primer periodo había ya puesto en marcha muchas iniciativas pero la introducción de las mismas aún presentaba muchas deficiencias. Por ejemplo, la presencia y la participación de grupos étnicos minoritarios aún eran insuficientes en diversos niveles de la sociedad; los problemas relacionados con la vivienda y con los barrios marginales aún no se habían solucionado; el desempleo continuaba siendo más alto entre los habitantes de origen extranjero; de igual modo, el rendimiento escolar entre los estudiantes extranjeros continuaba siendo muy bajo en relación con los estudiantes nativos de su misma edad. Además, la delincuencia - principalmente el tráfico de drogas- seguía demandando atención permanente. A todo esto hay que añadir el hecho de que la afluencia de personas extranjeras había aumentado enormemente.

Con objeto de llevar a cabo nuevos avances en la Política de Integración, durante el segundo periodo de la GSB se elaboró una normativa con el título de *Aprovechar las oportunidades cuando se presentan* (Kansen Krijgen Kansen Pakken; Holanda, Ministerie van BZK, 1998), tal y como se mencionó con anterioridad. En este documento se formularon cuatro programas de acción:

- la juventud de los grupos étnicos minoritarios,
- la lucha contra el desempleo,
- la prevención y la lucha contra el prejuicio, la discriminación y el racismo, y
- la comunicación.

La realización de estos programas de acción tuvo lugar en colaboración con departamentos especializados, instituciones y organizaciones de minorías (Holanda, Ministerie van BZK, 1999).

Llegados a este punto, estaba claro que la adaptación a una nueva sociedad no era un proceso tan natural y tan obvio como se había venido creyendo. Además de los nuevos inmigrantes, había también muchas minorías que llevaban viviendo en Holanda desde hacía tiempo y que no acababan de integrarse del todo en la sociedad holandesa. Con el fin de hacer hincapié en este proceso de adaptación tanto para los recién llegados como para los “inmigrantes antiguos”, se desarrolló una política específica al respecto.

Integración

“En una sociedad democrática se puede traducir el término ciudadanía como un conjunto de derechos y deberes formales donde el ciudadano, como persona jurídica, puede esperar protección por parte de la ley y es libre de actuar conforme a ella.” (Cohen 1999).

Sin embargo, la adaptación es también una cuestión social. La condición social de la ciudadanía representa una determinada identidad colectiva y hace referencia a los procesos de integración de los ciudadanos, pero también a su procesos de exclusión.

De lo expuesto anteriormente se ha llegado a la conclusión de que el interés por la situación de los recién llegados fue considerablemente tardío. Una vez se confirmó el hecho de que las primeras minorías tendían a quedarse en Holanda, se dio por sentado que su integración se produciría de modo automático. Sin embargo, esto no fue así en el caso de muchos. No sólo los hijos de los inmigrantes se estaban encontrando aún problemas de integración, sino que además, en el marco de la formación de familias y de la reunificación familiar, seguían llegando nuevos inmigrantes. Adicionalmente, se estaba registrando un aumento en el número de solicitantes de asilo. Esto tenía consecuencias directas sobre la situación de atraso en las grandes ciudades. También como una respuesta al segundo informe *WRR* (1990), el Gobierno anunció su deseo de querer dar prioridad a la ayuda de los nuevos inmigrantes en situación de atraso. Desde entonces se han venido desarrollado políticas enfocadas a los programas de integración. En 1994, en el documento normativo *Perfiles de la Política de Integración de Minorías Étnicas (Contourennota: Integratiebeleid Etnische Minderheden, Holanda, Ministerie van BZK, 1994)*, el Gabinete resaltó nuevamente la importancia de una integración rápida e intensiva de los recién llegados. Posteriormente, en 1996, se intensificó la Política de Integración que desembocó en la Ley de Integración de los Inmigrantes (*Wet Inburgering Nieuwkomers, 1998*).

Según esta Ley, los Ayuntamientos tenían la obligación de ofrecer un curso obligatorio de integración a todos los recién llegados que se ajustaran a la descripción de grupo destinatario recogido en la *WIN*. Para el grupo que se había establecido en Holanda antes de 1996 -los llamados “inmigrantes antiguos”-, se puso en marcha una política específica gracias a la dedicación del ministro de las Grandes Ciudades y Política de Integración. A partir de la evaluación que se estableció para darle continuidad, resultó que la puesta en marcha de la Política de Integración tenía muchos puntos críticos. A fin de introducir mejoras, se nombró un grupo de trabajo cuya función era apoyar la puesta en marcha de esta política, así como solucionar los puntos críticos mencionados, incluida la mejora del sistema de registro y control de los Ayuntamientos y la eliminación de las listas de espera existentes para los programas de integración de inmigrantes antiguos.

Desde entonces, la integración se ha convertido en un punto prioritario de la política del Gobierno. El presupuesto que se ha dispuesto a nivel nacional para la integración de los inmigrantes antiguos ha aumentado durante este período gubernamental de 5,5 millones de euros en 1999, a más de 95 millones para el 2002.

Con respecto de los recién llegados, unos 17.000 siguen anualmente un programa de integración. Para ellos se dispone anualmente de una suma cercana a los 136 millones de euros. Además de los medios financieros, también se invierte en el contenido. A través de proyectos piloto se ponen en ejecución nuevas ideas a fin de generar prácticas eficientes, estimular diferentes vías de desarrollo e iniciar programas duales. Los programas duales, en los que la enseñanza del idioma se combina con la enseñanza de un oficio, tienen la ventaja de que a la vez que el estudiante adquiere conocimientos teóricos y prácticos, aumenta su dominio del idioma. El Gobierno espera con esta combinación reducir el alto porcentaje de abandono prematuro en el proceso de integración.

Llegados a este punto, todavía es muy pronto para hacer un balance de la Política de Integración. Muchos aspectos de esta política se encuentran todavía en fase de desarrollo y deben cumplir aún sus objetivos. Sin embargo, no hay duda de que la Política de Integración dará cada vez más y más frutos y que ha servido a muchos como un estimulante para continuar su educación y emancipación. La siguiente fase en importancia es el establecimiento de una relación con la educación de adultos y, posteriormente, la preparación para el mercado laboral.

Mercado laboral

Gracias a las medidas adoptadas en el marco de la Política de Integración, la situación de las minorías étnicas en el mercado laboral ha mejorado sustancialmente en los últimos años. Sin embargo no todas las minorías étnicas se benefician de ellas en la misma medida. La Oficina de Planificación Socio-Cultural (*Sociaal en Cultureel Planbureau*, 2001) comprobó que muchos jóvenes inmigrantes tienen problemas durante la etapa escolar y, como consecuencia, abandonan frecuentemente los estudios antes de tiempo. Igualmente muchos miembros de los grupos étnicos minoritarios desconocen aún los canales disponibles para encontrar empleo. Esto explica el hecho de que la tasa de desempleo de este grupo sea considerablemente más alta que la del grupo nativo de su misma edad. El Gobierno, consciente de que el trabajo es el vehículo a través del cual se cristaliza el proceso de integración, llegó a la conclusión -en el debate de integración que se llevó a cabo en el Congreso celebrado entre el 18 y 20 de abril de 2000- de que la política de empleo debía intensificarse a fin de atacar este punto neurálgico. En concreto se anunció que durante la legislatura actual (1998-2002) debería alcanzarse una reducción de la diferencia en el nivel de desempleo entre los residentes nativos y las minorías étnicas equivalente al 50%.

Se han desarrollado normas específicas con el fin de estimular el ingreso de las minorías étnicas en el mercado laboral. Ejemplos de ello son la Ley *SAMEN* (Holanda, Parlamento, 1998), las actividades del Grupo de Trabajo Minorías y Mercado Laboral y la política enfocada a combatir la discriminación y a fomentar la igualdad de condiciones. Además, se requieren políticas complementarias para grupos prioritarios tales como los refugiados, gente que participa en los procesos de integración, mujeres, gente joven y otros grupos con problemas específicos. También hay que destacar el hecho de que se esté prestando especial atención a la participación de la mujer procedente de minorías étnicas en el mercado de trabajo.

Tal como se menciona también en el documento normativo *Hacer uso de las oportunidades cuando se presentan* (*Kansen Krijgen Kansen Pakken*, Holanda, *Ministerie van BZK*, 1998) son los miembros de los grupos étnicos minoritarios quienes tienen, en primer lugar, la responsabilidad de labrarse un lugar propio dentro de la sociedad. Son ellos quienes deben aprovechar cualquier oportunidad que se les ofrezca en el ámbito de educación, la escolaridad y el trabajo. Sin embargo, esto no quiere decir que no tengan que existir tales oportunidades, ni que no se preste atención a los obstáculos que dificultan la participación de las minorías

en el mercado laboral. En el marco de la Política de las Grandes Ciudades, se formularon diversas medidas al comienzo de la GSBII con el fin de reducir el desempleo entre las minorías étnicas al menos en un 10%. Para conseguir tales resultados se establecieron acuerdos entre el Gobierno y los empresarios. Según se desprende de algunos informes, ya se han obtenido buenos resultados. El Centro Cristiano de Estudios Pedagógicos (*Christelijk Pedagogisch Studiecentrum – CPS*, septiembre 2001) informa, por ejemplo, que la posición de las minorías en el mercado laboral ha mejorado mucho aunque todavía es menos satisfactoria que la de la población nativa. Sigue siendo fundamental continuar ofreciendo suficientes oportunidades para una formación profesional efectiva. En tal sentido, son esenciales los acuerdos con los interlocutores sociales, la oferta de oportunidades de formación en alternancia con el trabajo y una formación profesional adaptada a las necesidades de los implicados.

Educación

Aprendizaje sin fronteras

En el siglo XXI el aprendizaje no tiene límites. Ya no es un tema exclusivo de jóvenes o centros de enseñanza, sino que hoy en día se puede estudiar en todas partes y a cualquier edad, como por ejemplo en la escuela, en la empresa, a través de la educación privada, a distancia o por ordenador.

Economía del conocimiento, posibilidades de opción, diferenciación y adaptación al usuario son términos que se ajustan a la imagen actual de la educación. El participante ocupa ahora un lugar más central que en el pasado y la demanda de educación se formula desde dicha posición. Gracias a la informatización y a los desarrollos tecnológicos se pueden crear posibilidades casi ilimitadas. Por tal razón, ha cambiado también el proceso de oferta de educación. El papel del profesor ha pasado a ser el de un tutor, dado que el estudiante es quien debe seguir su propio proceso educativo en forma activa e individual, lo que implica el desarrollo de nuevas habilidades y competencias.

Las reformas más recientes en la enseñanza secundaria anticipan estos nuevos enfoques. Innovaciones como la denominada *studiehuís* (casa de estudio), con nuevas asignaturas (*NME*³ y *CKV*⁴) en las que el enfoque es

³ *Natuur en Milieu Educatie* – Educación ambiental.

el aprendizaje por y a través de la experiencia, son la respuesta a estos nuevos desarrollos. También la educación superior evoluciona continuamente, tratando de satisfacer las necesidades de los estudiantes, así como las de la sociedad en general. Los requerimientos y las demandas de los empresarios son también muy elevadas. Los desarrollos tecnológicos y el crecimiento económico han generado una transición hacia la llamada economía del conocimiento. El conocimiento se difunde rápidamente y con la misma rapidez queda desfasado. La interacción mundial surgida a partir de todo esto impone al usuario el cumplimiento una serie de requisitos selectivos, representados en habilidades de comunicación, capacidad para resolver problemas y creatividad.

Educación y emigración

Los cambios en la sociedad han tenido siempre su repercusión en la educación. En las últimas décadas se ha hablado también en repetidas ocasiones de renovación de la educación. Las renovaciones están dirigidas, en la mayoría de los casos, a la mejora de la calidad y al incremento del rendimiento. Además de los aspectos educativos y económicos mencionados anteriormente, la política de renovación también tiene que ver con los puntos neurálgicos surgidos como consecuencia del continuo aumento de la emigración. Un motivo muy importante de la renovación de la educación es la creciente importancia que han adquirido los estudios y los diplomas como requisito para ingresar en el mercado laboral. Esto último tiene consecuencias directas para quienes se han establecido en Holanda en calidad de inmigrantes. Para muchos miembros de la primera generación, los diplomas exigidos constituyen un serio obstáculo en su propósito de acceder al mercado de trabajo. En principio, tanto la segunda como la tercera generación tienen muchas más posibilidades de obtener dichas titulaciones y, por lo tanto, de alcanzar una situación social mucho mejor que la que tienen sus padres actualmente.

En el año escolar 1999-2000, Holanda contaba aproximadamente con 1.542.800 alumnos en la escuela primaria, de los cuales 198.100 pertenecían a grupos étnicos minoritarios (12,84%). Dentro de la educación especial (primaria y secundaria), el porcentaje de estudiantes procedentes de minorías étnicas es aún mayor, cerca de un 17%. En la actualidad hay todavía muchos integrantes de grupos minoritarios que empiezan sus estudios con grandes desventajas. Muchos de sus padres

⁴ *Culturele- en Kunstzinnige Vorming* - Educación cultural y artística.

han recibido poca educación y no se suele hablar holandés en el entorno familiar. Además de una evidente pobreza de vocabulario, parece haber también un nivel inadecuado de desarrollo cognitivo y cultural. De las investigaciones sobre este respecto se ha concluido que los factores del medio y los patrones de interacción social son importantes en el desarrollo cognitivo del niño/a y que éstos influyen, a su vez, en los resultados obtenidos en la escuela. Más concretamente, el ambiente cultural en la familia, el papel de la madre en el proceso educativo y también sus expectativas en relación con la enseñanza secundaria son factores que influyen en el rendimiento académico del niño/a. Un proverbio árabe expresa muy bien la situación: “*La madre es la primera escuela*”.

Otro aspecto muy importante es el aumento del número de escuelas cuyo alumnado pertenece predominantemente a los grupos étnicos minoritarios. En estas escuelas -denominadas popularmente “escuelas negras”- no sólo se concentran los problemas que tienen que ver con la educación, sino que también se registran importantes problemas sociales como la creciente segregación entre las escuelas blancas y negras. Con un panorama social y educativo como éste, no es difícil entender el hecho de que tanto los estudiantes como sus padres tengan poco contacto con ciudadanos nativos, lo que por otro lado no le hace ningún bien a su integración en la sociedad holandesa.

Tanto a las escuelas como a los estudiantes y al entorno directo se les exige ahora y se les exigirá en el futuro un gran esfuerzo para tratar de reducir los mencionados atrasos durante el período escolar. En el documento normativo *Hacer uso de las oportunidades cuando se presentan (Kansen Krijgen Kansen Pakken, Holanda, Ministerie van BZK, 1998)*, al igual que en la Política de Oportunidades de Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia (*Ministerie van OC en W, 1982 y 1998*), se hace hincapié en la continuidad del desarrollo en la etapa de 0 a 18 años. Una condición importante de la política es que en la transición de una etapa de la vida a la otra, las organizaciones e instituciones conformen una cadena de asistencia, estímulo y apoyo. Dentro de un contexto caracterizado por la coherencia, se hace esencial el que los organismos de asistencia, bienestar social y educación colaboren muy estrechamente entre sí. Un buen ejemplo de esto lo constituye la llamada “Escuela Amplia” (*Brede School*), en la que organismos de asistencia y bienestar social trabajan conjuntamente en la educación. Además, habrá que prestar la debida atención al retorno de escuelas pluriformes en los barrios, es decir, escuelas con un equilibrio

entre el alumnado nativo y el alumnado de otras nacionalidades. Para lograrlo habrá que garantizar el acceso a la escuela de todos los estudiantes. En consecuencia, es lógico que los padres y las organizaciones independientes (organizaciones de minorías étnicas) se involucrarán íntimamente en la educación académica y social de sus hijos. De esta manera se podrá intensificar la comunicación y distribuir las responsabilidades.

Política educativa para alumnos con desventaja social

El origen de la política del Gobierno para combatir las desigualdades en la educación data ya de los años setenta. Bajo el nombre de “Política de Estimulación de la Educación”, se establecieron medidas para adaptarse las necesidades de los estudiantes desaventajados, la mayoría de los cuales eran entonces holandeses. En 1979 se produjo un cambio en el enfoque de las necesidades especiales. Tanto el informe *WRR* como el entonces ministro de Educación (Pais) hicieron hincapié en la estancia permanente de las minorías en Holanda y los nuevos objetivos que, en consecuencia, debían formularse para satisfacer sus necesidades. Con el documento normativo *Minorías Culturales en la Educación* (Holanda, *Ministerie van BZ*, 1982), se abandonó la idea de que los grupos minoritarios regresaría finalmente a sus países de origen, y se determinó que la educación debería preparar a los miembros de esos grupos minoritarios para poder participar de lleno en la sociedad holandesa, con la posibilidad de hacerlo desde su propio entorno cultural. Además, la educación debía promover la aculturación⁵. A raíz de la crítica sobre esta política específica, en la cual se diferenciaba entre la Política de Estímulo de la Educación y la Política de las Minorías, el Gobierno decidió en 1982 unificarlas en la Política de Prioridad de la Educación (*Onderwijs Voorrangbeleid – OVB*, Holanda, *Ministerie van OC en W*, 1982). Una de las medidas más importantes que entró en vigor fue la de regulación del número de alumnos/as de cara a la obtención de subsidios. Las escuelas con mayor número de estudiantes procedentes de minorías étnicas recibieron más ayudas económicas; de igual modo, las zonas donde se concentraba el mayor número de alumnos/as con necesidades específicas recibieron mayores facilidades. La política *OVB* fue aprobada legalmente en 1992 (Holanda, Parlamento, 1992).

⁵ El diccionario de la Real Academia Española define el término “aculturación” como “la asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro”.

Un año más tarde (1993), se trasladó la responsabilidad administrativa de la política de educación del Gobierno a las regiones en desventaja (*Acuerdo Schevenings, 1993*). Para la puesta en práctica de esta normativa se estableció un marco político de prioridad de la educación (1993-1997), en el que se describió la estructura dentro de la cual debería ponerse en práctica la política. El paso de la Política de Prioridad de la Educación a la Política Local con respecto a los Alumnos Desaventajados Social y Económicamente (*Gemeentelijk Onderwijsachterstanden Beleid - GOA*) marcó una descentralización de carácter administrativo, ya que se pasó de un enfoque regional a un enfoque en el ámbito de los ayuntamientos.

De los resultados aportados por la inspección y la evaluación se desprende la necesidad de intensificar y acelerar la lucha contra las desigualdades en la educación (*Inspectie van het Onderwijs, 2001*). Para lograrlo se hizo evidente la necesidad de llegar a acuerdos con los municipios en lo referente a la forma de abordar el adaptarse a las necesidades de los alumnos. En la segunda normativa, entre el año 2002-2006 (*Holanda, Ministerie van OC en W, 1998*) se recogió esta intensificación de las prioridades políticas. Una característica de los GOA (política educativa local para los alumnos con necesidades educativas especiales) es que el Estado es el responsable de las condiciones de escolarización así como del proceso, mientras que el Ayuntamiento es el responsable directo de la elaboración de las directrices, así como de la evaluación de éstas.

Progreso e iniciativas

Desde la publicación del documento normativo de las Minorías (*Holanda, Ministerie van BZK, 1982*), el número de personas pertenecientes a grupos étnicos minoritarios ha aumentado de modo considerable. Partiendo de 400.000 en 1983, la cifra se ha incrementado hasta alcanzar aproximadamente 1,6 millones en 2001 (con 1.400.000 miembros de minorías étnicas no occidentales y 200.000 inmigrantes procedentes de países del sur de Europa). Los cuatro grupos mayoritarios están formados por residentes que proceden de Turquía (319.600), Surinam (308.800), Marruecos (272.800) y las Antillas Holandesas, incluyendo Aruba (117.000). Del grupo formado por ciudadanos de los países del sur de Europa, la mayoría provienen de la antigua Yugoslavia (71.400), Italia (34.600) y España (30.400). El grupo de inmigrantes chinos está compuesto, sobre todo, por personas procedentes de China y Hong Kong (conjuntamente, 50.000). Asimismo en las décadas pasadas -y

en especial debido a la llegada de inmigrantes solicitantes de asilo- se registró un fuerte incremento en el número de nacionalidades diferentes. Hoy en día los cuatro grupos mayoritarios de refugiados están formados por personas procedentes de Irak (38.200), Somalia (29.600), Irán (24.600) y Afganistán (26.400).

En los años venideros se espera un mayor aumento de la población de las minorías étnicas como consecuencia de la inmigración continua y del aumento de la tasa de natalidad de estos grupos. Es bastante raro que los integrantes de estos grupos regresen a sus países de origen. Aun cuando exista el deseo de re-emigrar en un plazo determinado, a menudo esta decisión resulta difícil por razones de peso como, por ejemplo, la presencia de los hijos o de otros familiares en Holanda, la mayor seguridad que se encuentra aquí en cuanto a la subsistencia, tanto en el ámbito político como en el económico. Los inmigrantes recién llegados, procedentes de países no occidentales, se establecen en su mayoría en las grandes ciudades, concentrándose generalmente en determinados barrios. Éste fue el caso del G4 (Amsterdam, Utrecht, La Haya y Rotterdam) en 2001: 40% de los ciudadanos provenían de grupos étnicos; en el grupo de 5 a 14 años, esta cifra se elevaba ya a casi la mitad.

En términos de desarrollo social, el nivel de integración de los grupos étnicos ha resultado ser muy diferente. Por un lado, existen grupos étnicos donde sus integrantes ya no se distinguen de los habitantes nativos (por ejemplo, la segunda generación de antillanos / arubanos). Por otro lado, hay varios grupos con un perfil socioeconómico relativamente pobre (por ejemplo, la primera generación de residentes procedentes de Turquía, Marruecos y Somalia). Una proporción considerable dentro los grupos étnicos -y en especial la primera generación de inmigrantes- se encuentra aún en una posición de desventaja. Con el paso del tiempo, sin embargo, sí se constata un aumento en la participación laboral, el nivel de educación y la adaptación a los valores y las normas occidentales relacionados con estos ámbitos. No obstante, el hecho de que se busque al futuro cónyuge en el país de origen, que se da sobre todo en las familias turcas y marroquíes, constituye un claro obstáculo para que esa participación y esa adaptación sigan aumentando (van Boxtel, 2001).

La situación de las minorías étnicas en el mercado laboral muestra resultados positivos. Las cifras recientes indican que el nivel de desempleo en estos grupos ha seguido disminuyendo, siguiendo un descenso previo del 10% en el primer período del *Grotestedenbeleid* entre

1994-1998, del 16% en 1998 a cerca del 10% en 2000. Si bien en los últimos años se ha registrado una mejora notable en relación a la posición que estos grupos ocupan en el mercado laboral, todavía no se puede hablar de una participación laboral igualitaria o equitativa. El porcentaje de paro entre las minorías étnicas en el año 2000 era aproximadamente tres veces más elevado que la situación registrada entre los nativos holandeses. Por lo tanto, sigue siendo necesario el lograr mejoras más significativas en lo que respecta a su posición dentro del mercado laboral.

En el *Informe sobre las Minorías 2001*, la Oficina de Planificación Socio-Cultural (*Sociaal en Cultureel Planbureau*, 2001) indica que, tanto el rendimiento como las calificaciones escolares de los estudiantes provenientes de grupos minoritarios, han mejorado de manera notable en los últimos diez años. Con el paso del tiempo, las escuelas primarias han ido mejorando su propia capacidad para conseguir aumentar el rendimiento escolar de estos alumnos de minorías étnicas. Así, en el período comprendido entre 1988-98 observamos un aumento sustancial en el rendimiento escolar de este alumnado. Como ejemplo de esto habría que citar el caso de los alumnos de origen turco, marroquí y surinamés, quienes han conseguido recuperar la mitad de su atraso en las clases de Matemáticas. Las dificultades en Lengua, sin embargo, siguen constituyendo un gran problema, de modo que se calcula que estos alumnos al terminar la enseñanza primaria están dos años por detrás de sus compañeros holandeses. Asimismo, durante los últimos diez años, el nivel de desventaja relativa constatada al comienzo de los estudios primarios ha permanecido prácticamente igual. Esta situación se debe, sobre todo, al hecho de que no se habla -o casi no se habla- el neerlandés en el entorno familiar. Se espera que tanto el programa *Voor- en Vroegschoolse Educatie* (VVE, "Por la Educación y la Escolarización Temprana", Holanda, *Ministerie van OC en W*, 1982) como también los cursos de integración en la cultura holandesa, programas en los que se estimula el uso del idioma neerlandés, aporten resultados positivos a largo plazo.⁶

⁶ La Legislación que ha sido aprobada recientemente establece el comienzo de la educación primaria obligatoria a los 4 años.

La mejora en el rendimiento escolar registrado en los exámenes finales CITO⁷, aun cuando el nivel de desventaja al comienzo de los estudios se mantuvo constante, se debe sobre todo a los esfuerzos de los propios centros escolares. Las puntuaciones obtenidas en estos tests sumativos aumentaron considerablemente entre 1994 y 1998. Como consecuencia, esto se tradujo en una mayor capacidad de elección por parte de los padres del tipo de educación secundaria para sus hijos, dándoles la posibilidad de elegir los itinerarios más exigentes (HAVO y VWO⁸) que conducen a la educación superior. Investigaciones llevadas a cabo recientemente muestran que las estudiantes, sobre todo las de origen turco y marroquí, son las que consiguen rendimientos escolares más altos. También ha aumentado la afluencia de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios étnicos en la educación superior. Esto significa que los esfuerzos en el campo de la educación y de la política educativa han resultado fructíferos.

Sin embargo, todavía es pronto para cantar victoria. De los informes recientes se desprende el sorprendente dato sobre la proporción de alumnos de grupos étnicos que abandonan sus estudios prematuramente, que es hasta 4 veces mayor que el porcentaje correspondiente a los alumnos nativos holandeses; asimismo, el porcentaje de alumnos que no aprueban sus exámenes finales en la escuela secundaria es un 20% más elevado. Esto explica el hecho de que haya un porcentaje muy elevado de alumnos procedentes de grupos minoritarios en los itinerarios inferiores de la enseñanza secundaria⁹, siendo muy pobre el porcentaje de estos alumnos que consigue acceder a la enseñanza secundaria superior y universitaria. Si bien el rendimiento de los alumnos de secundaria de la

⁷ Examen final para la escuela primaria, adoptado por la gran mayoría de las escuelas holandesas.

⁸ Programas de la enseñanza secundaria que preparan a los alumnos para su incorporación a la formación profesional superior / universitaria.

⁹ Este tipo de enseñanza denominada *VBO* y *MAVO* (a veces se hace referencia a ambas como *VMBO*) consiste en 4 años de enseñanza secundaria baja para alumnos de edades comprendidas entre 12-16 años. Una vez concluida esta etapa los alumnos pueden acceder a la Formación Profesional de Grado Medio (*MBO*) o a la Educación Secundaria Intermedia (*HAVO*), que también comprende un periodo de 4 años. Como alternativa los estudiantes se pueden decidir por la búsqueda de empleo, aunque hay que destacar el hecho de que aquellos que decidan abandonar sus estudios a los 16 años deberán cursar dos años más, aunque sólo media jornada.

segunda generación es mejor en términos generales, no resulta suficiente para recuperar la desventaja con respecto a los estudiantes nativos de la misma edad. Esto se debe al hecho de que los estudiantes nativos hayan progresado también en el ámbito de los estudios y la formación. La consecuencia que se desprende de todo lo anterior es que se deberá realizar una inversión aún mayor en la creación y la estimulación de posibilidades de los grupos étnicos minoritarios.

Las experiencias recogidas hasta ahora en el campo de la política educativa con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales han dejado patente que se debe solucionar este tema lo antes posible. Esto ha dado lugar a la entrada en vigor de una nueva medida a nivel nacional: el programa *Voor en Vroegschoolse Educatie* (VVE, "Por la Educación y la Escolarización Temprana"). Con esta medida el Gabinete desea mejorar notablemente la situación de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas al comienzo de la enseñanza primaria. Este programa hace hincapié en las habilidades sociales y de manejo del idioma de los niños en el jardín de infancia. El programa de juego y lectura que se ha elaborado con este fin implica también de manera activa a los padres y a otras personas involucradas en la crianza de los niños.

Otro concepto prometedor que ha sido también promovido por la GSB es el de la ya mencionada "Escuela Amplia" (*Brede School*). El bajo rendimiento escolar está casi siempre relacionado con una situación sociocultural desfavorable. El apoyo brindado en áreas como el cuidado, la atención y la crianza puede cumplir una función importante en este tema. La Escuela Amplia, cuyo enfoque abarca de modo íntegro la educación, la ayuda a los padres y el apoyo escolar, supone un planteamiento de previsión englobador del cuidado, el bienestar y los aspectos culturales y sociales. Los organismos responsables trabajan de manera conjunta a nivel local, bajo la dirección de los ayuntamientos. Un objetivo importante es el de poner al alcance de los niños y de sus padres el mayor número posible de oportunidades dentro del campo de la educación, la ayuda y el apoyo. Otra finalidad es la de poder lograr una mayor solidaridad e interacción entre los diferentes participantes dentro de un barrio.

Además de las medidas adoptadas en el nivel nacional, existen también muchas iniciativas encuadradas en proyectos de nivel local, donde las organizaciones independientes juegan, en general, un papel central. Los proyectos de tutoría y seguimiento (Cru1, 2000), las clases de apoyo para

realizar los deberes escolares, los cursos para padres y la mejora de las instalaciones en los internados son ejemplos claros de dichas iniciativas.

Si bien las iniciativas mencionadas anteriormente y los proyectos que han arrojado resultados positivos representan una contribución significativa al proceso de integración de las minorías, es sumamente importante poder garantizar el acceso de los alumnos de las minorías étnicas a todas las escuelas primarias. En este sentido se están manteniendo discusiones con respecto a la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, donde en virtud del artículo 23 de la Constitución se puede negar el acceso a una escuela a determinados alumnos. También en beneficio de la participación social y de la plena ciudadanía fundada sobre la base de las responsabilidades colectivas y compartidas, las puertas de las escuelas deben estar abiertas para todo el que desee relacionarse con los demás de manera respetuosa.

Contactos internacionales

El movimiento de las Escuelas del Mundo Unido (UWC)

Da la sensación de que la inmigración tiene que ver principalmente con problemas y dificultades varias. Sin embargo, la inmigración contribuye al enriquecimiento de la cultura y la sociedad -en este caso- holandesas. El conocimiento respecto a otras culturas y costumbres, sus hábitos alimentarios, al igual que las nuevas experiencias en los campos de la música, el arte y la literatura constituyen ejemplos notables de esta aportación. Se puede comprobar incluso cómo la joven generación de alumnos en particular crece con una perspectiva internacional, que se puede ampliar incluso más mediante diversos proyectos llevados a cabo durante sus años escolares. En este sentido resulta interesante prestar atención a los contactos internacionales que la enseñanza secundaria ha establecido con las Escuelas del Mundo Unido (*UWC, United World Colleges*). Los UWC acercan a jóvenes de diversas culturas con el fin de que aprendan los unos de los otros y para que actúen juntos esforzándose por construir un mundo mejor. Con este propósito, aproximadamente 2.000 estudiantes de 110 países del mundo entero estudian cada año en los diez colegios de los UWC en Gales, Canadá, los Estados Unidos, Noruega, Hong Kong, Italia, India, Swazilandia, Venezuela y Singapur. El programa de los UWC dura dos años y equivale al quinto y sexto grado

del programa VWO holandés¹⁰. Estos dos años culminan con un Bachillerato Internacional que da acceso a casi todas las universidades y colegios superiores del mundo. Las escuelas se orientan hacia el desarrollo de la comprensión mutua entre jóvenes de diferentes orígenes culturales, étnicos, nacionales y religiosos. Un objetivo importante en este sentido es el generar una responsabilidad social. En nuestro país, muchos jóvenes participan en este intercambio, incluyendo jóvenes pertenecientes a grupos minoritarios. De este modo, cada año se otorgan premios a los estudiantes de origen extranjero de la enseñanza secundaria en Holanda. Dichos premios implican participación en el intercambio de los UWC. El *Expertise Centrum voor allochtone leerlingen in het Hoger Onderwijs (ECHO)* diseña proyectos dirigidos también a las minorías étnicas, con objeto de animarlos a cursar estudios superiores.

Metrópolis

Los intensivos patrones migratorios que se han venido dando en diversos países del mundo han sido el objeto de innumerables estudios, conferencias y simposios internacionales. Los nuevos avances en el campo de la ciencia, la política y su aplicación son temas centrales que contribuyen a ampliar tanto el conocimiento como la posibilidad de encontrar soluciones. En el marco de la cooperación internacional, y en las áreas del multiculturalismo y de la integración, todos los años se organiza una conferencia de gran escala llamada "Metrópolis". Durante esta conferencia se reúnen políticos, personas encargadas de tomar decisiones, científicos y diversas ONGs. El programa está compuesto por variedad de temas relacionados con la emigración y la integración. Uno de los objetivos más importantes es el desarrollo de una visión compartida respecto de una sociedad dinámica, basada en el compromiso y en la asociación. Esta conferencia dura una semana y atrae a decenas de interesados y especialistas de todo el mundo. Entre tanto, la sexta conferencia tuvo lugar en la ciudad de Rotterdam en noviembre de 2001.

Función social de la educación

La imagen que se tiene hasta este momento de la educación con su población pluralista y la política formulada a este respecto muestra que existen puntos comunes entre ambas. Con el paso del tiempo las escuelas se han convertido en organizaciones independientes que en su mayoría deben definir su propia estrategia de gestión y de resultados. Una buena educación, desde el punto de vista cualitativo, así como un clima

¹⁰ El programa VWO comienza a los 12 años de edad y dura 6 años.

agradable en la escuela, constituyen, además, requisitos importantes. Para los estudiantes, así como para sus padres y para aquellos que participan de la crianza de los niños, el período escolar representa una parte sustancial de la vida cotidiana durante muchos años. Además de la adquisición de conocimientos, la escuela significa también aprender a comportarse socialmente y desarrollar el sentido de la responsabilidad. El tipo de ambiente que prevalezca en la escuela representará, en principio, los valores y las normas sociales que los estudiantes acabarán por adoptar.

Asimismo, debido a la secularización creciente, los valores sociales se imparten cada vez más a través de la educación. Ya en el año 1992, el ministro de Educación, Ritzen, presentó un documento bajo el título de “La tarea moral de la educación”. En esa presentación se prestaba atención al tema del “esfuerzo común de todos los ciudadanos para encontrar un equilibrio entre la libertad y la individualidad de los ciudadanos y el aporte colectivo necesario para que la sociedad logre funcionar”. Las escuelas deberían tomar la iniciativa en este proceso, haciendo conscientes a los alumnos de estos valores. En los años siguientes, la expresión “función educativa”, que implicaba una mayor atención en el comportamiento social, ha sido utilizada aún con mayor frecuencia en relación con la escuela y la educación. El aspecto social de asistir a la escuela diariamente, las habilidades y los requisitos implicados no pueden dejar de considerarse en la discusión actual sobre una “buena” educación. Además, también se debe prestar una atención creciente al papel que juegan en la sociedad las normas y los valores, y a su significación en relación al funcionamiento individual y social (Vogel, Klaassen, ten Dam & Veugelers, 1999).

Asimismo, debido a los acontecimientos del 11 de septiembre (2001), no solamente los valores sociales sino también los valores religiosos se han convertido en un tema frecuente de discusión. La educación de hoy en día no podrá ser la excepción. Teniendo en cuenta la diversidad reinante en el alumnado, todas las escuelas, sea cual sea su denominación, deberán estar preparadas para esta discusión.

Resumen y perspectivas

Considerando la posición central que la educación ocupa en el proceso de emancipación e integración, las exigencias respecto a la política que se debe llevar a cabo en este ámbito son considerables. Se han elaborado en

tiempo récord diversos trabajos sobre las desigualdades educativas y sobre la política respecto a las oportunidades en el campo de la educación. Muchas instituciones y organizaciones dedicadas a temas interculturales están -y continuarán estando en el futuro- implicadas en el desarrollo y en la realización de dichos trabajos. La educación, la escolaridad y los conocimientos jugarán en el futuro un papel cada vez más importante. Una sociedad moderna, con una población bien formada, constituye la base de la llamada “economía del conocimiento”. El conocimiento es aquí un factor de producción esencial y el motor del crecimiento económico y de la creación de empleo. En términos de la educación de hoy en día, oferta y demanda conseguirán adaptarse cada vez más en el campo de la educación, y la flexibilidad y la adecuación a las necesidades individuales formarán parte de un entorno de aprendizaje de gran calidad. No pueden ignorarse tampoco la información y la comunicación a través de los medios tecnológicos modernos. El estudiante será cada vez más independiente pudiendo definir su propio proceso educativo.

En nuestro actual sistema educativo, los estudiantes deben decidir tempranamente el rumbo de sus estudios. Una condición importante para que puedan elegir correctamente es brindarles toda la información y orientación necesarias respecto a las oportunidades de formación y las posibles carreras. Para los estudiantes de origen extranjero, estos momentos de decisión representan a menudo un gran obstáculo. Con frecuencia, esto guarda relación con una noción insuficiente de las posibilidades existentes, dando lugar a una mala elección o a un alargamiento innecesario de su educación secundaria¹¹. Un buen servicio de información y de orientación ofrecería, seguramente, solución a este tema.

¹¹ El sistema educativo holandés está dividido en una serie de niveles de varios cursos cada uno (del nivel más alto al más bajo: VWO, HAVO, MAVO, VBO) a los que los estudiantes acceden según sea su nivel académico. Una vez se concluye uno de los niveles bajos, es posible acceder al penúltimo año del siguiente nivel. De este modo, los alumnos pueden alcanzar el nivel más alto de la educación secundaria en menos tiempo. Las decisiones erróneas que se puedan tomar en los primeros años de la educación secundaria no tienen por qué impedir que el alumno alcance la máxima titulación, sino que posiblemente alargarán la “ruta” o “camino” para conseguir alcanzar dicha titulación.

La asistencia y la orientación procurados a aquellos estudiantes que corren el riesgo de abandonar sus estudios prematuramente exigirá también mucha atención en el futuro. El porcentaje de alumnos que abandonan sus estudios prematuramente en los grupos de las minorías étnicas continúa siendo muy elevado. Los organismos educativos, de atención y de asistencia deben traducir su planteamiento integral en una infraestructura social clara.

La investigación sobre los sistemas educativos, que sostiene la futura toma de decisiones, propone una política integral dentro de la que se deben crear posibilidades para aprender a cualquier edad. Además, la adquisición de conocimientos es una demanda cada vez más apremiante en la sociedad actual. La educación del futuro deberá, además de aportar conocimientos a los estudiantes, enseñarles habilidades tales como la capacidad de resolver problemas, creatividad, flexibilidad en la cooperación y capacidad de autorreflexión. Estas habilidades jugarán un papel prominente en una sociedad con una economía del conocimiento basada en la flexibilidad y la adaptación a las necesidades individuales.

Las posibilidades y desarrollos mencionados anteriormente tendrán un fuerte impacto en el sistema educativo. Los políticos y las autoridades educativas deberán estar continuamente en condiciones de responder a los cambios en la sociedad. Además, hay que considerar el tema de la integración como un proceso polifacético y pensar que la sociedad de acogida no puede permanecer inafectada. Es evidente que una buena educación brinda una mayor oportunidad para progresar con éxito en la escala social, pero también es cierto que la escuela del barrio cumple asimismo una importante función social. Como lugar de encuentro tanto para los estudiantes como para sus padres, se pueden establecer aquí los primeros contactos entre los habitantes, de diferentes culturas, de la sociedad holandesa. El objetivo que todos desean alcanzar, es decir, la mejor educación posible para sus hijos, puede reunir a los padres de las diferentes culturas con el fin de conseguir alcanzar dicho objetivo. Además, tanto la escuela como los docentes cumplen una función importante en el terreno educativo y didáctico. La heterogeneidad y la diversidad requieren habilidades adicionales. Como consecuencia de la extensión de la enseñanza obligatoria, los alumnos disfrutan a su vez de la experiencia escolar como una parte crucial de su mundo de vivencias. La posición central que ocupan la escuela y la educación puede, en este sentido, aportar una importante contribución a la cohesión social y a la responsabilidad en el seno de la sociedad.

Política de las Grandes Ciudades y política educativa : ¿suficientes oportunidades de integración?

Holanda se ha convertido en un país heterogéneo. Esto se traduce en una influencia sobre prácticamente todos los terrenos de la sociedad, cuyas consecuencias se reflejan en los ámbitos de la política y de la política educativa. La integración en la cultura holandesa, el mercado laboral y la educación son campos a los que se ha prestado una gran atención y en los que se ha podido, por lo tanto, avanzar en gran medida. Integrarse en una sociedad desconocida es esencial para los recién llegados. El aprendizaje y manejo del idioma neerlandés es un requisito indispensable para continuar el camino hacia la formación profesional y la participación en el mercado laboral con éxito. Únicamente entonces se dispondrá de suficientes posibilidades para permitir que la participación inicial y la integración culminen con éxito. Con el documento normativo *Kansen Krijgen Kansen Pakken* (Holanda, *Ministerie van BZK*, 1998), *Aprovechar las oportunidades cuando se presentan*, se han abordado positivamente los aspectos más urgentes del proceso de integración. El siguiente documento *Integración en la perspectiva de la inmigración* (Holanda, *Ministerie van BZK*, 2002) analiza más detalladamente el proyecto inicial, propone medidas innovadoras en determinados terrenos y hace hincapié en los puntos que requieren más atención. Es importante reconocer que Holanda se ha convertido en un país de inmigración y que tanto las medidas políticas como las actitudes deben cambiar con objeto de acomodarse a este fenómeno. La ejecución de las políticas debe abordarse desde un enfoque integral y comprensivo, de manera que numerosas organizaciones e instituciones puedan cooperar de modo eficaz en todos los terrenos posibles de la sociedad.

La Política de las Grandes Ciudades y la Política de Integración están estrechamente relacionadas. Como se desprende de lo explicado anteriormente, los recién llegados se concentran principalmente en las grandes ciudades. Como resultado, el Gobierno ha intensificado la política respecto de las grandes ciudades, concentrándose en particular en tres pilares importantes: el pilar económico, el pilar físico y el pilar social. Por medio de esta estructura el Gobierno desea realizar una política integral en el futuro. El conseguir mantener una relación entre los diferentes pilares de la GSB es una cuestión que requiere un largo plazo. Los conceptos claves son el de “estructura” e “integración”, pero se requiere tiempo y esfuerzo para poder llevar a cabo dichas políticas.

Se tiene constancia, sin embargo, de que las políticas de hoy en día alcanzarán los resultados deseados si todos aquellos que están

implicados, tanto los grupos de las minorías étnicas como la sociedad en general, son conscientes de su importancia y están dispuestos a realizar los esfuerzos necesarios para alcanzar el éxito. Por esta razón los programas y proyectos deberán apuntar en especial a esta responsabilidad social al tiempo que deberán aportar un marco para los ajustes y la modernización. El programa *Onze buurt aan zet* ("Le toca a nuestro barrio") es un buen ejemplo de esto.

En el campo del desarrollo de conocimientos y de la comunicación, la comprensión y la investigación en los terrenos relevantes se consideran requisitos imprescindibles. A través de los contactos internacionales y de las relaciones de cooperación se pueden evaluar y generar nuevos desarrollos y perspectivas.

La educación es crucial en el proceso de emancipación e integración. En especial para la segunda generación de niños procedentes de minorías étnicas, una buena educación constituye el mejor camino para ascender en la escala social. Los padres de origen extranjero son totalmente conscientes de esta realidad. Desean, como todos los padres, que sus hijos se desarrollen plenamente y se forjen una situación económica de independencia dentro de la sociedad holandesa. Para muchos jóvenes provenientes de minorías étnicas este sueño llega a culminarse; las estadísticas indican que el rendimiento escolar de los estudiantes extranjeros de la segunda generación es superior. Les resulta más fácil el paso a la educación secundaria y superior, y avanzan lenta, pero de forma segura, hacia puestos profesionales de mayor nivel. Sin embargo, un porcentaje nada despreciable permanece en desventaja. El atraso idiomático, un nivel de educación bajo y el abandono prematuro de los estudios son realidades que se observan aún en gran medida dentro de estos grupos. No existe una razón única para ello, sino que tal situación se debe a una serie de problemas relacionados.

A pesar de la atención especial que naturalmente se dedica al desarrollo cognitivo individual, la escuela espera -cada vez más- poder jugar también un papel sociocultural destacado. La Escuela Amplia es un ejemplo concreto de ello. La escuela juega un papel central, no solamente como institución de enseñanza, sino también como lugar de encuentro y de descubrimiento en la propia región.

El aumento de la inmigración, tal y como se ha registrado en las últimas décadas, no sólo ha intensificado la atención que se presta a la educación y a la formación profesional, sino que también la ha provocado.

Probablemente, tanto los docentes como el cuerpo directivo de los centros no han tenido que hacer gala de tanta creatividad y habilidad como en los últimos años. Los estudiantes que no saben decir ni una palabra en neerlandés, quienes han tenido a menudo experiencias traumáticas e incluso viven en situación de pobreza, representan un enorme desafío para la escuela, la educación y el personal docente.

Los políticos y las autoridades educativas comprenden perfectamente los obstáculos y las dificultades que surgen en la realidad actual. Con el establecimiento de la Política de las Grandes Ciudades se intenta encontrar una solución adecuada a esta situación. También a través de las experiencias de los países vecinos y gracias a la iniciativa comunitaria URBAN se están intercambiando apoyo y pericia a nivel europeo. En la actualidad, y a nivel mundial, se están poniendo en común conocimientos y políticas con objeto de desarrollar una visión y posición conjuntas a fin de poder llegar a acuerdos cuando sea posible.

De hecho, la gran ciudad moderna se ha convertido en un mundo en miniatura. Es el lugar donde muchos grupos étnicos conviven, a menudo en un espacio relativamente pequeño y, con demasiada frecuencia, en una estructura de barrios segregados. Sin embargo, es también el sitio donde suceden muchas cosas, donde se origina una cultura pluralista y donde se emprenden innumerables iniciativas.

No obstante, todavía se debe necesitar hacer mucho para conseguir evitar un nivel sustancial de segregación en el futuro. A este respecto, el Gobierno deberá tomar decisiones basándose en un conocimiento adecuado y consultando continuamente con los gobiernos locales y los interesados. Los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 han agudizado la visión sobre muchos temas e intensificado el debate respecto a los valores y las normas. Esto tiene una influencia incuestionable sobre el proceso de integración y aculturación. Más que nunca, es sumamente importante el conseguir mantener el diálogo entre las personas de culturas diferentes, aprender unos de otros y respetarse mutuamente. La escuela del barrio puede jugar aquí un papel importante. Los padres de todas las culturas comparten el mismo objetivo: el desarrollo social e intelectual pleno de sus hijos. La política educativa actual considera ya como elemento central la pluriformidad de los niños, y espera que este punto de partida permita conformar una línea de desarrollo hacia el futuro. La adaptación a las necesidades individuales y la flexibilidad deberán considerarse como objetivos importantes en éste y otros terrenos de planteamiento de políticas. Los políticos y las

autoridades educativas son conscientes de la complejidad que esto conlleva. Está claro que los atrasos persisten y que se requiere un esfuerzo continuo en el ámbito de la política educativa. Además, seguimos acogiendo a nuevos inmigrantes con problemas similares.

La historia demuestra, sin embargo, que los desarrollos sociales requieren años. La integración es un proceso semejante, comparable a efectuar reparaciones en un tren en marcha. Muchas intervenciones determinan el rumbo final. Desde esta perspectiva, el Gobierno podrá seguir ofreciendo oportunidades para hacer que la integración resulte posible y, por otro lado, la sociedad holandesa deberá seguir desarrollando su conocimiento, actitud y habilidad para conseguir que la integración tenga éxito.

Referencias

- Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS) (2001). *Cultural Minorities and Education*. Amersfoort: CPS.
- Crul, M. (2000). *De Sleutel tot Succes. Over Hulp, Keuzes en Kansen in Schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse Jongeren van de Tweede Generatie*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Du Bois-Reymond, M., te Poel, Y. and Ravesloot, J. (1998). *Jongeren en hun Keuzes*. Bussum: Coutinho B.V.
- Inspectie Van Het Onderwijs (2001). *Onderwijsverslag over het Jaar 2000*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (1982). *Minderhedennota, Minderhedenbeleid 1982-1983*. Den Haag: Ministerie van BZK.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (1993). *Schevenings Akkoord*. Den Haag: Ministerie van BZK.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (1994). *Contourennota: Integratiebeleid Ethnische Minderheden*. Den Haag: Ministerie van BZK.
- Council for Societal Development (1998a). *Integratie in Perspectief*. Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport (VWS).
- Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (1998b). *Nota Kansen Krijgen Kansen Pakken Integratiebeleid 1999-2002*, Den Haag: Ministerie van BZK.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (1999). *Bestuursakkoord Nieuwe Stijl. Overheden over Toekomst*. Den Haag: Ministerie van BZK.

- Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (2001).
Rapportage Integratiebeleid Etnische Minderheden 2000. Den Haag: Ministerie van BZK.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (2002a).
Integratie in het Perspectief van Immigratie. Den Haag: Ministerie van BZK.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (2002b).
Tussenstand GSB 1994–2002. Den Haag: Ministerie van BZK.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.
Grootestedenbeleid voor European Council of Barcelona. (2002c).
Nederlands Standpunt voor de Europese Raad van Barcelona. Den Haag: Ministerie van BZK.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1982).
Onderwijsvoorrangsbeleid. Zoetermeer: Ministerie van OCenW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1998a).
Beleidskader Onderwijskansenbeleid, Landelijk Beleidskader 2002–2006. Zoetermeer: Ministerie van OCenW.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1998). *Voor- en Voegschoolse Educatie* or *VVE*. Zoetermeer: Ministerie van OCenW.
- Netherlands Parliament. (1998b). *Wet: Inburgering Nieuwkomers*, 1998. Den Haag: SDU.
- Netherlands Parliament. (1998c). *Wet: SAMEN* 1998. Den Haag: SDU.
- Ritzen, J. (1992). *De Pedagogische Opdracht van het Onderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van OCenW.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (1998). *Integratie in Perspectief*. Den Haag: RMO.
- Sociaal En Cultureel Planbureau. (2001). *Vorderingen op School Rapportage Minderheden 2001*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Van Boxtel, R.H.L.M. (2001). *Van tweeën één. Eenakter*. Amsterdam: New Dutch Theater Cosmic.
- Verweij, A.O. and Goezinne, B. (1995). *Jaarboek 1995 Grote Stedenbeleid*. Rotterdam: Instituut voor Sociologisch-Economisch Onderzoek.
- Veugelers, W. and. Zijlstra, H. (2001). *Leren in het studiehuis*. Leuven–Apeldoorn: Garant.
- Vogel, L., Klaassen, C., Ten Dam, G. And Veugelers, W. (1999). *Pedagogische Waarden in het Basisonderwijs*. Amsterdam: Instituut voor de Leraren Opleiding Universiteit van Amsterdam.
- Vogel, L. and Veugelers, W. (2000). *Culturele en Kunstzinnige Vorming als Vak in HAVO en VWO*. Amsterdam: Instituut voor de Leraren Opleiding Universiteit van Amsterdam.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1979). *Etnische Minderheden*. Den Haag: WRR.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1990). *Allochtonenbeleid*. Den Haag: WRR.

La relación de la sociedad y la escuela sueca con niños de otro origen étnico y lingüístico

María Börgstrom

Contexto

Los primeros inmigrantes en llegar a Suecia venían de culturas bastante similares, como la finlandesa o las de otros países bálticos. Los valones, que llegaron en el siglo 17, eran calvinistas, los judíos venían de Europa central y los gitanos fueron siempre un grupo marginal. La última invasión importante en Suecia ocurrió en 1718, cuando los rusos penetraron a lo largo de las costas suecas; se instalaron en pequeños pueblos pero no llegaron nunca a invadir Estocolmo.

La inmigración en Suecia nunca produjo cambios internos. En Suecia la política oficial siempre ha sido una religión, una administración y una ley.

Después de la segunda guerra mundial, especialmente en la década de los sesenta, la inmigración fue por motivos laborales; llegaron inmigrantes procedentes de Turquía, de la antigua Yugoslavia, Italia, Grecia y España. En esa época los inmigrantes venían a trabajar; lo importante era entonces comenzar directamente con el trabajo, y el sueco se aprendería después.

A partir de los años setenta la inmigración adquirió un carácter distinto: el país recibió muchos exiliados políticos y refugiados de guerra procedentes normalmente de países no europeos. La distancia cultural entonces entre éstos y la comunidad sueca fue aún mayor. Al mismo tiempo como lo explica Andreas Carlgren, director general del Consejo Nacional de Integración (*Integrationsverket*), se comenzó a ver a los inmigrantes como un grupo especial al que había que acoger y para el que el aprendizaje del sueco era muy importante, dado que sin el manejo de la lengua no existiría ninguna posibilidad de trabajo ni de integración (Carlgren, 2002).

En diciembre de 1997 la población sueca alcanzaba los 7.893.394 habitantes, de los cuales 954.231 nacieron en otro país (SIV, 1997). Hoy en día, si se incluyen los nacidos en Suecia con uno o dos padres inmigrantes, la cifra asciende a 1.700.000 (ver figura 1), según el informe del Consejo Nacional de Integración (*Integrationsverkets årsrapport 2001*).

Esto implica que un 5% de la población sueca, y que alrededor del 11% de los alumnos en la escuela sueca, tiene otra lengua materna.

Gráfico 1. Población sueca en el año 2001

INMIGRANTES nacidos en otro país o en Suecia con uno o dos padres inmigrantes 21,25 %



Fuente: Integrationsverket, 2001a

El estado sueco tuvo que responder ante tal situación estableciendo las normativas correspondientes por las que debería regirse la escuela sueca. Como medida a adoptar, el Parlamento sueco presentó en 1975 los objetivos de la política inmigratoria sueca: igualdad, libertad de elección y cooperación, expuestos en el informe como los principios políticos que se adoptarían para la educación de los inmigrantes (*Socialdepartementet*, 1974, p. 69). Los objetivos oficiales de la política inmigratoria sueca desde 1975 hasta el año 1997 fueron los siguientes:

"...Los inmigrantes o exiliados que llegan a Suecia con otro idioma y otra cultura tienen que aprender el idioma sueco a fin de poder participar y desenvolverse en la sociedad.

El objetivo "igualdad" significa que los inmigrantes y exiliados tienen el derecho de enseñanza en sueco para tener acceso a la educación, a los medios de información y a la cultura sueca; esto les garantizará por tanto una participación en la sociedad que no se diferencie con la de los suecos. Asimismo los inmigrantes o exiliados y sus hijos, gracias a subsidios estatales, tendrán posibilidades de desarrollar su idioma, realizar actividades culturales y mantener el contacto con sus países de origen; derechos que resultan plenamente equiparables a los de la sociedad mayoritaria.

El objetivo "libertad de elección o derecho de opción" significa que los inmigrantes mismos pueden elegir el grado en que quieren mantener y desarrollar su cultura de origen y su identidad idiomática.

El objetivo de "cooperación" pretende, a través de la enseñanza y la información, aumentar el entendimiento de la sociedad sueca con las personas procedentes de otras culturas para que una interacción de intereses comunitarios entre extranjeros y el resto de la sociedad sea posible. Evidentemente aquí se ambiciona una reciprocidad de objetivos..." (Socialdepartementet, 1974, p. 69).

A través de esta política se dieron claros indicios de que la variedad cultural e idiomática era lo deseable. Estos tres objetivos se completaron con un objetivo específico dirigido a las escuelas y que fue el del "*bilingüismo activo*" (Parlamento sueco, 1976, p. 118). Para ello se ofreció a los alumnos enseñanza en el idioma materno y de sueco como segunda lengua.

En 1994 el gobierno sueco designó un comité para que hiciera una evaluación amplia y profunda de la política inmigratoria. Los conocimientos de sueco de los alumnos con un trasfondo lingüístico y étnico distinto al sueco fueron foco de atención, ya que llegaban informes alarmantes donde se describían la falta de esos conocimientos, especialmente provenientes de alumnos de zonas urbanas multiculturales. Este comité aborda también temas relacionados con la enseñanza y el trabajo (Socialdepartementet, 1996, p. 55) y propone lo siguiente:

- Que a partir de ese momento, la política inmigratoria solamente esté dirigida a los inmigrantes recién llegados a fin de asegurar su integración, y con un proceso inicial que dure 5 años.
- Que los pasos necesarios se den dentro de la política social general, cuyo objetivo debe ser la integración.
- Que tanto la política inmigratoria y la general tomen en cuenta la variedad étnica, lingüística, cultural y social.
- Que a partir de ese momento, la política parta más claramente de la idea que el inmigrante es un individuo independiente, con recursos propios y capacidad de asumir responsabilidades.

Como orientación general para la política inmigratoria así como para la política general dirigida a todos aquellos que tengan derecho a vivir en Suecia, el comité propone lo siguiente:

- La propia manutención.
- La participación y la responsabilidad conjunta en la actividad social sin tener en cuenta el trasfondo étnico, cultural y social.

La nueva política inmigratoria produjo cambios en la manera de acoger a los inmigrantes. Se ofrecieron “Programas de introducción y programas sobre planes individuales de introducción” (*Socialdepartementet*, 1996: 55. p. 316). Las escuelas enfatizaban el aprendizaje del sueco y el sueco, como segunda lengua, se reconoció como materia escolar.

En la proposición del SOU (*Socialdepartementet*, 1996, p. 55) se habla de Suecia como una sociedad multicultural debido a la inmigración de una gran cantidad de personas de diferente trasfondo cultural, étnico y social que Suecia recibió en las últimas décadas. Esta propuesta sostiene que la política general de Suecia, como sociedad multicultural, debe reflejar y ofrecer posibilidades a todos aquellos que quieran desarrollar y mantener una cultura diferente a la de la mayoría. No obstante,

“el estado tiene la responsabilidad histórica de proteger la cultura sueca... y el sueco el idioma común para todos los que viven en Suecia. ...La responsabilidad de decidir el modo en que esas otras herencias culturales puedan disponerse, desarrollarse o transferirse a las siguientes generaciones queda en manos de los propios individuos”. (*Socialdepartementet*, 1996, p. 353).

Ya en 1985 el parlamento sueco había decidido, partiendo de dos informes (*Socialdepartementet* 1983, p. 57 y *Socialdepartementet*, 1983, p.58) que la escuela sueca debería caracterizarse por una perspectiva intercultural.

En 1986 la máxima autoridad educativa (*Skolöverstyrelsen (SÖ)*), predecesora del *Skolverket* o Agencia Nacional para la Educación) y el llamado entonces Instituto Nacional de Material Didáctico (*Statens Institut för läromedel, SIL*) presentaron un pequeño folleto titulado “Perspectiva intercultural en la enseñanza y en el material didáctico” (*Interkulturell synsätt i undervisning och läromedel*) donde se proponían distintos modos de aprovechar la realidad multicultural de las escuelas y de la sociedad.

El término *intercultural* se define como el proceso según el cual las personas con distintos idiomas y distintas culturas se influyen mutuamente, mientras que multicultural hace referencia a un *estado*. Hoy, la enseñanza intercultural:

- concierne a todos los alumnos
- no es una materia académica, sino una manera de relacionarse que se debe aplicar a todas las materias
- debe caracterizar a todas las actividades escolares
- genera posibilidades de entendimiento mutuo en el aula, en la escuela y en el barrio
- comienza un proceso de solidaridad entre los grupos dentro de la sociedad sueca y apunta hacia una solidaridad internacional.

La perspectiva intercultural se encuentra en los planes de estudios desde 1991, momento en que la Dirección Nacional de Educación Escolar tomó la responsabilidad en el desarrollo escolar (*Skolverket rapport 2001a*).

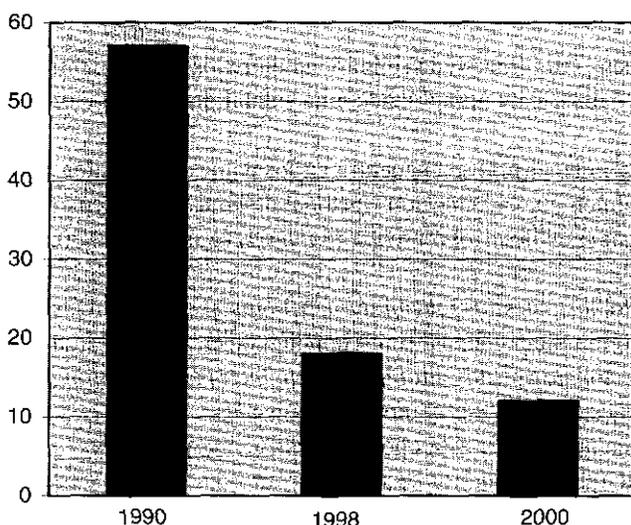
En este sentido, los maestros juegan un papel crucial en el fomento del entendimiento internacional, así como también en el respeto y la tolerancia hacia otras personas. Muchos alumnos tienen, bien personalmente o bien a través de amigos, contactos cercanos con otros países o culturas, y los maestros deben aprovechar esta oportunidad. Además, hay que tener en cuenta que cuando los alumnos se sienten seguros en relación con su propia cultura, pueden también compartir sus conocimientos con otros y, del mismo modo, desarrollar tendencias encaminadas a la aceptación de las otras culturas.

Otro dato importante de mencionar es que en 1999 el Parlamento sueco, basándose en dos informes (*Socialdepartementet, 1997, p. 192 y Socialdepartementet, 1997, p.193*) decidió que las minorías nacionales y sus idiomas se reconozcan y que se les dé el apoyo suficiente a los idiomas minoritarios para que no desaparezcan. Los grupos a los que se refiere son: los lapones, los finlandeses, el grupo de Tornedalen, gitanos y judíos. Los idiomas minoritarios son, el sami, el finlandés y el meän kieli, el romani y el hebreo. Se llevaron a cabo iniciativas para lograr este propósito.

En el año 2000 había 360.300 niños inscritos en la educación preescolar que se ofrece en los parvularios para niños de 1 a 5 años, de los cuales 41.200, es decir un 8,7% tenían otra lengua materna. De esos niños sólo el 12% recibió apoyo en su idioma materno. Esto supone una disminución del 13% si se toma en cuenta el año anterior y si lo comparamos con el año 1990 la diferencia es aún mayor, ya que en ese año el 57% de los niños había recibido apoyo en su idioma materno y en 1998 sólo el 18% recibía esta educación. En la actualidad, la cifra es aún

menor (*Skolverkets rapport 194, 2001 y Skolverkets rapport 206, 2001*) (ver gráfico 2).

Gráfico 2. Porcentaje de niños que recibieron apoyo en su lengua materna en la educación preescolar



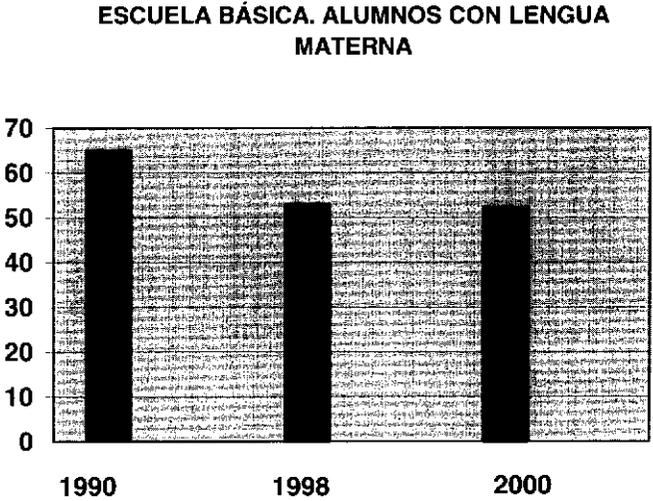
Fuente: *Skolverket, 2001a*

En el año escolar 2000/01 había 107.505 alumnos inscritos en la educación preescolar que se ofrece en la escuela para niños de seis años de los cuales un 11,1% hablaba otra lengua distinta al sueco. De ellos, el 4,3 % recibió apoyo en su idioma materno (*Skolverkets rapport 206, 2001b*) cifra que no ha cambiado mucho en el último año.

El total de alumnos inscritos en la escuela básica (*Grundskola*, de los 7 a los 16 años) fue de 1.051 929 en el año escolar 2000/01, de los cuales 125.000 tenían derecho a participar en la enseñanza de la lengua materna, lo que significó un 11,9%. La proporción de alumnos con derecho a recibir instrucción en su lengua materna se mantuvo durante los últimos diez años. Pero la cantidad de alumnos que la han aprovechado ha disminuido drásticamente. En los grupos donde más ha disminuido la participación destacan el finlandés y el turco, es decir, los dos grupos más asentados en la sociedad sueca. En 1990/1991 el 65% aprovechaba este tipo de instrucción mientras que en 1998/1999 la cifra

se reduce a un 53% (ver gráfico 3). Lo mismo ocurrió con la enseñanza de sueco para extranjeros (*Skolverkets rapport 206, 2001*).

Figura 3. Porcentaje de alumnos que han recibido enseñanza en su lengua materna en la escuela básica

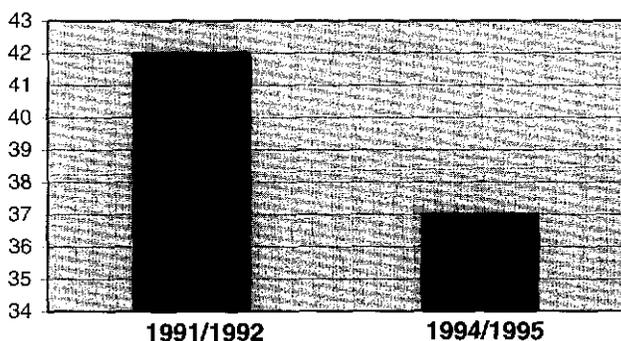


Fuente: *Skolverket, 2001b*.

En lo que se refiere a la escuela secundaria, el último registro de datos estadísticos sobre la cantidad de alumnos que hablan una lengua distinta de sueco data de 1994/95. En ese año el 6% tenía derecho al aprendizaje de la lengua materna. En el año escolar 91/92 el 47% se acogió a este beneficio y en 1994/95 el porcentaje disminuyó hasta un 37% (*Skolverkets rapport 194, 2001*) (ver gráfico 4).

Gráfico 4. Porcentaje de alumnos que han recibido enseñanza en su lengua materna durante la Educación Secundaria

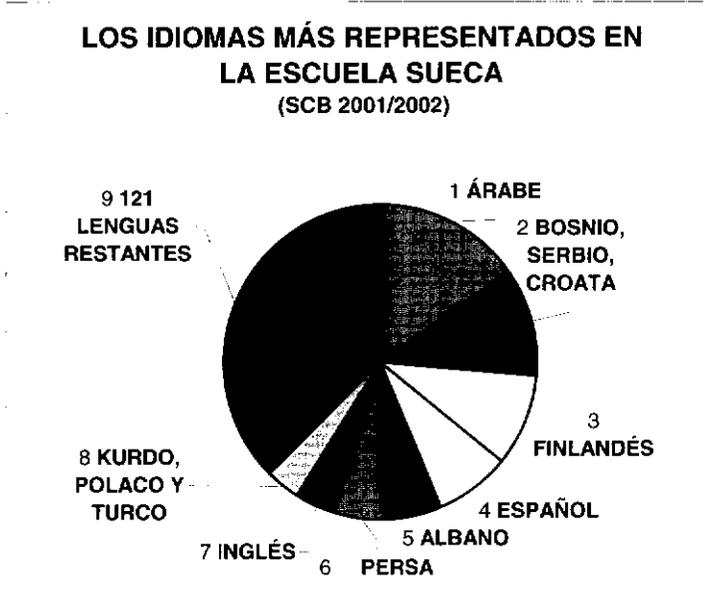
ESCUELA SECUNDARIA. ALUMNOS CON IDIOMA MATERNO



Fuente: Skolverket, 2001a.

Los diez idiomas maternos más representados en la escuela sueca - además del sueco- de mayor a menor cantidad de alumnos en proporción con el total de los alumnos en el año escolar 2001/2002 son: árabe 1,8 %, bosnio, croata y serbio 1,3%, finlandés 1,1%, español 0,9%, albano 0,7%, persa 0,6%, inglés 0,5%, kurdo, polaco y turco 0,4%. Los 121 idiomas restantes representan el 4,4 % y existen 306 alumnos con idiomas no especificados (Tabla 3,8 B trabajada por SCB (Statistiska Central Byrån) para la Dirección Nacional de Educación Escolar (ver gráfico 5).

Gráfico 5. Los idiomas más representados en la escuela sueca



Fuente: Skolverket (2002). Tabla 3.8B

Todas estas cifras nos indican que la escuela tuvo que prepararse para responder ante la presencia de niños exiliados (aquellos que se encuentran fuera de su país debido al miedo a ser perseguidos por su raza, nacionalidad, creencia religiosa o su posición política) y de otros niños también con un trasfondo étnico y lingüístico diferente al sueco y que junto con el grupo de exiliados, son cada vez más numerosos en la escuela sueca.

En Suecia, según Skolverket (*fakta blad* 2002a) los niños con un trasfondo étnico y lingüístico diferente al sueco tienen derecho a una educación primaria como sus compañeros suecos, además del aprendizaje del idioma materno. Los adultos con permiso de estancia en el país tendrán derecho a la enseñanza comunal de sueco para extranjeros.

Los niños con otro trasfondo étnico y lingüístico en el preescolar tienen derecho a recibir apoyo en el idioma materno –una serie de horas a la semana– a través de *la atención a la infancia* (en los parvularios) y *la educación infantil* (en las escuelas) lo que les permitirá desarrollar su idioma así como fortalecer su identidad.

En la escuela primaria los niños con otro trasfondo étnico y lingüístico tienen derecho a:

- Aprender *sueco como segunda lengua*, como una materia más en la escuela. El objetivo de esta enseñanza es ayudar a los alumnos a desarrollar el idioma como medio de comunicación en la vida diaria y como una herramienta para adquirir conocimientos durante el aprendizaje escolar.
- Los niños que no han recibido el permiso de estancia en Suecia tienen derecho a recibir enseñanza en sueco como segunda lengua junto con la enseñanza del idioma materno, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales. Además, pueden participar en las clases de Educación Física y de Plástica.
- Aprender *su idioma materno* como materia. Además, los alumnos tienen posibilidad de recibir “*apoyo de estudios*” en su idioma materno.

El objetivo de la enseñanza del idioma materno es ayudar a los alumnos a tener una fuerte autoestima y fomentar su desarrollo como individuos bilingües con una doble identidad y competencia cultural, es decir, brindar conocimientos de la cultura y la sociedad de origen y contribuir de esta manera al desarrollo de dicha cultura.

Esta enseñanza se organiza de forma diferente dependiendo de las comunas. Son ellas las que tienen la obligación de ofrecer enseñanza del idioma materno, que se imparte en más de 100 idiomas.

La participación en la enseñanza del idioma materno es optativa y son los padres los que la deciden y la solicitan. Se ofrece a:

- todos los alumnos que hablen en su hogar otro idioma que no sea el sueco,
- los alumnos que hablen un idioma minoritario, aunque éste no sea su lengua cotidiana y
- los hijos adoptivos que por razones evidentes no hablen su idioma en el nuevo hogar.

Si los alumnos estudian el idioma materno fuera del horario escolar tienen derecho a esta enseñanza durante siete años. Lamentablemente la mayoría de los municipios no han aplicado esta ley.

En la escuela secundaria los alumnos pueden elegir estudiar sueco como segunda lengua. El estudiar esta materia le da al alumno la misma posibilidad de seguir estudios universitarios que si estudiara sueco como primera lengua.

Si el alumno tiene pocos conocimientos del sueco dispone de la posibilidad de elegir “el programa individual” en el que pueden profundizar sus conocimientos en otras lenguas así como también en matemáticas, ciencias sociales o naturales. Esta enseñanza prepara al alumno con el fin de que pueda participar posteriormente en determinados programas nacionales.

Los adultos recién llegados mayores de 16 años tienen derecho a la enseñanza de sueco para extranjeros (*SFI*). Este tipo de educación se organiza en los municipios. El objetivo es dar a los adultos suficientes conocimientos de sueco para poder incorporarse activamente a la sociedad.

La atención a la infancia, la educación infantil y la enseñanza escolar están regidas por los *documentos normativos*. Toda la actividad educativa se rige por la ley escolar y por los planes de enseñanza. Los documentos existentes determinan el número de horas que comprende cada materia y así como los programas de los cursos. Estos últimos se denominan *documentos normativos nacionales* y como tales conforman un ámbito normativo. No obstante, la libertad de los Ayuntamientos y de las escuelas *para determinar las actividades, el plan escolar y el plan de trabajo* ha de ser lo más amplia posible.

Puesta en práctica

Si bien ésta fue la propuesta, lo que en realidad ocurrió en la práctica se puede dividir en dos periodos o etapas. La primera desde mediados de la década de los setenta hasta principios de los noventa y la segunda desde principios del noventa hasta la actualidad. Estas dos etapas corresponden a las distintas políticas llevadas a cabo con respecto a la educación de niños extranjeros o exiliados.

Durante la década de los años setenta la mayoría de los niños extranjeros se ubicaban en clases comunes suecas, lo que dificultaba la realización de las funciones del docente. A finales de los setenta aparecen ideas controvertidas sobre la planificación lingüística en la educación bilingüe, ya que el objetivo era promover el bilingüismo activo de los alumnos. Por un lado había partidarios de las clases de idioma materno como Hanson (1982), Skutnab-Kangas (1981), Lasonen o Toukomaa (1978); por otro lado los que se oponían a estos modelos como Löfgren, (1981) y Ekstrand (1979 y 1981).

Las diferencias se basan en distintas opiniones sobre la forma de aprender una o más lenguas y sobre la preservación o no de la identidad.

Skutnab-Kangas (1981) sostiene que un niño debe aprender su idioma materno antes de ser expuesto a otro idioma. Al mismo tiempo, Ekstrand (1979) parte de la idea de que un niño puede aprender dos o más idiomas al mismo tiempo. Ekstrand no niega que el idioma que se aprende durante los primeros años de la vida (L1) tenga importancia para el aprendizaje del segundo idioma (L2). El proyecto *EPÅL* (Holmstrand 1978) ha demostrado que el aprendizaje de un segundo idioma en una etapa temprana no resulta nocivo como se pensaba anteriormente.

En sus libros "Bilingüismo o mediolingüismo" (Hansegård, 1972) y "Mediolingüismo o bilingüismo" (Hansegård, 1975) considera que el bilingüismo lleva a una situación en la cual el niño no habla ningún idioma correctamente. Como consecuencia de esto se prestó atención a las ideas de Skutnab-Kangas y a principios de la década de los ochenta comenzaron a abrirse guarderías que se dividieron por idiomas. A unas iban los niños turcos, a otras los griegos y así en las demás lenguas. Lo mismo ocurrió en la escuelas que se prepararon para recibir a los distintos grupos idiomáticos: el turco, el griego, el finlandés y el hispanohablante en clases de idioma materno o clases compartidas¹.

La principal función de la lengua es dar al individuo la posibilidad de comunicarse con el medio que le rodea. La lengua también es un instrumento con el cual podemos analizar y entender la realidad así como planificar nuestras actividades. Es importante que el niño que crece en una minoría idiomática pueda tener la posibilidad de desarrollar su propio idioma, además de aprender una segunda lengua.

¹ En la clase de idioma materno todos los alumnos tienen la lengua materna en común y reciben la enseñanza en este idioma al igual que un niño sueco en sueco. En la clase compartida la mitad de los niños son suecos y la otra mitad tienen otro idioma en común que no es el sueco. En un principio se imparten todas las materias en el idioma materno y paulatinamente van aumentando las horas en sueco hasta que en séptimo grado toda la enseñanza se imparte en sueco. Este tipo de clases se ofertan para un período máximo de seis años en la escuela primaria y para todos los grupos de idiomas, excepto el finlandés, para el que, como prueba, se han organizado clases en idioma materno durante los últimos tres años de la escuela primaria en algunos municipios.

Bratt-Paultson (1983:52) que evaluó los modelos de enseñanza bilingües, sostiene lo siguiente con respecto al bilingüismo:

"Si se quiere que los alumnos mantengan su idioma materno en un nivel cercano a la norma nacional pero a costa del idioma sueco, deben elegirse clases de idioma materno para estos alumnos. Si se pretende que los alumnos alcancen un buen nivel de sueco, seguramente a costa de no poder mantener un buen nivel en su idioma materno, habrá que elegir la clase sueca con apoyo en sueco. Si se desea que los alumnos sean bilingües hay que elegir la clase compartida". (Bratt-Paultson, 1983, p. 52).

El trabajo de Bratt-Paulston contribuyó al debate sosteniendo que Suecia no hacía diferencia entre ciencias del lenguaje y política lingüística. El debate sobre los modelos bilingües se llevó a cabo en términos científicos por investigadores que no eran competentes en política y que no se pudieron poner de acuerdo en esta cuestión tan compleja.

Virta (1994:14) resume el debate de la siguiente manera:

"en vez de crear ideas claras como bases de resolución política educativa, el debate contribuyó a crear inseguridad entre los políticos, el personal escolar y los padres de niños extranjeros".

Virta constata a principio de los noventa que los dos modelos podían tener posibilidades de éxito en la escuela sueca, pero que todavía faltaban conocimientos científicos en algunos aspectos importantes tales como el desarrollo emocional y de la identidad, o cuestiones relacionadas con el medio en el que los inmigrantes se desarrollan y sus posibilidades de integración.

La política de 1975 (*Socialdepartementet*, 1974:69) sostenía un plan de preservación lingüística y cultural dentro de un matiz identitario y de integración.

El año 1987 marca el principio de una política de cambio que lleva a la asimilación de los alumnos. El discurso oficial se mantuvo hasta 1997 pero, en la práctica, el cambio se llevó a cabo sólo paulatinamente.

En los años 90 hubo una reforma educativa y curricular que posteriormente se enlazó con la política de integración. Existía entonces la idea de que el niño que aprendía su idioma materno no podría aprender bien el sueco. El

énfasis se puso en el aprendizaje del sueco, y al sueco como segunda lengua se le dio estatus de materia académica. Por otro lado, se restó importancia a la enseñanza del idioma materno al suprimirse los subsidios estatales destinados a este fin desde 1975. Además, las exigencias para poder realizarlo fueron mayores. En un principio se podía brindar apoyo a todos, pero a partir de 1990 sólo a los alumnos que diariamente usaban la lengua materna en su casa y los grupos escolares debían estar integrados por un mínimo de cinco alumnos (*Skolverket, rapport*, mayo 2002). Hubo además una descentralización y se dio a los municipios y a las circunscripciones municipales la responsabilidad de las escuelas, con lo cual cada escuela pudo perfilarse de la manera que creyó conveniente.

El trasfondo de todo esto es que Suecia, en la década de los noventa, estaba pasando por una época de crisis económica y estructural, y la estabilidad a la que el pueblo sueco estaba acostumbrado poco a poco fue desapareciendo. Mucha gente estaba desempleada y grandes compañías fueron a la quiebra. Muchos de los recursos con los que se contaba antes ya no existían. Esta incertidumbre a la que el pueblo sueco no estaba acostumbrado llevó a una situación en la que el extranjero sufrió una marginación mayor. Los cambios estructurales obligaron al estado a ahorrar en todos los niveles.

Durante esta época surgieron por iniciativa privada muchas de las escuelas llamadas "independientes". Estas escuelas muestran una amplia variedad de diferentes perfiles, pero las que muestran interés respecto a los niños con un trasfondo étnico y lingüístico diferente al sueco son aquellas que priorizaron el mantenimiento de herencias culturales, ya no tanto a través del idioma sino a través de la religión y la cultura, como es el caso de las escuelas islámicas² y las escuelas finlandesas³.

La existencia de estas escuelas produjo un conflicto de valores entre el Ministerio de Educación, los planes de estudio nacionales y las escuelas. El conflicto se sitúa entre la obligación de, por un lado, favorecer la herencia cultural y, por el otro, integrar a los alumnos en la sociedad sueca; esto

² Entre 1992 y 1998 aceptó la apertura de 22 escuelas islámicas las cuales se definieron como generales, 7 confesionales, 3 islámicas no confesionales, y otras con énfasis en la lengua y la cultura.

³ El finlandés es una de las minorías lingüísticas nacionales suecas, aceptada como tal a partir de 1999. Existen en poca escala clases bilingües finlandés/sueco.

último requiere que esos alumnos reciban la misma educación que un niño sueco.

Al mismo tiempo, como la responsabilidad sobre las escuelas se ha descentralizado y son los directores de las mismas quienes deben decidir de qué forma se van a utilizar los recursos, la enseñanza del idioma materno y del sueco depende del conocimiento que los mismos tengan acerca de los niños con un trasfondo étnico y lingüístico distinto al sueco. Por lo tanto, en las áreas urbanas, donde los niños extranjeros representan más del 60% de los alumnos escolarizados, encontramos ejemplos como el de la escuela de Rinkeby que ha recibido premios internacionales por la forma de integrar a los niños en la sociedad. De ser una escuela con muchos problemas de disciplina pasó a ser una escuela sin conflictos, gracias a la participación de los padres y a la integración de las actividades del barrio. Además, cuatro programas específicos dan la oportunidad a jóvenes con un trasfondo étnico y lingüístico diferente a ser competentes en la sociedad sueca. Sin embargo, la integración de los niños en la sociedad no se hace ni a través de un modelo bilingüe ni bicultural, aunque sí se ofrece enseñanza de más de 20 idiomas maternos y la presencia de profesores de la lengua materna es permanente en la escuela, cosa que no ocurre en muchas escuelas de otros municipios.

Es decir, que no existe un desarrollo similar en las escuelas en lo que respecta a la educación de niños con un trasfondo étnico y lingüístico diferente al sueco. Hubo una disminución de más del 43% en los niños que habían recibido apoyo en su idioma materno en los parvularios desde 1990 hasta ahora. Lo mismo puede decirse con respecto a la escuela primaria, en la que hubo una disminución del 12%. En la escuela secundaria ya no se sacan más estadísticas sobre la participación de los alumnos en el idioma materno (*Skolverkets rapport* 194 y 206, 2001a y b, y *Skolverkets rapport* 15 mayo 2002b). La causa de esta disminución se debe a la suspensión de los recursos estatales para tales fines, a que los municipios tienen la libertad de dar o no esta educación y a la necesidad de disminuir los gastos del estado. Todo esto nos indica que en los últimos años los esfuerzos se han dirigido principalmente a la enseñanza de sueco y a cuestiones relacionadas con el bilingüismo. Existen los llamados proyectos *HINVA Handlingsplan för Skolverkets arbete med frågor om elever med invandrarbakgrund* (Plan de acción por parte de la Dirección Nacional referente a los alumnos de origen extranjero) que apoyan iniciativas como “La escuela y la variedad cultural” (responsable: La Institución de Literatura de la Universidad de Lund), “Las redes sociales y la competencia lingüística de los alumnos con otra lengua diferente a la

sueca" (responsable: Centro de bilingüismo de la universidad de Estocolmo) o "La escuela secundaria como un polvorín cultural: cómo se ven a sí mismos y cómo ven a otros los niños de los diferentes grupos étnicos" (responsable: la Institución de Pedagogía de la universidad de Gotemburgo).

Respecto al material didáctico, la Dirección Nacional de Educación Escolar (*Skolöverstyrelsen SÖ*), y junto con el llamado entonces Instituto Nacional de Material Didáctico (*Statens Institut för läromedel, SIL*) elaboraron, entre 1975 t 1991, diverso material en veinte idiomas. Con el fin de apoyar el desarrollo de métodos y material dirigido a la enseñanza de alumnos pertenecientes a minorías nacionales o alumnos de origen extranjero, se creó el proyecto *MINV*, en el que se utilizaba la lengua materna de estos alumnos o bien el sueco y que consta ya de 20 sub-proyectos (*MINV 1997*).

A partir de 1991 la responsabilidad pasó a la Agencia Nacional de Educación (*Skolverket*). Esta institución continuó con el desarrollo de proyectos dirigidos al grupo persa, sirio, kurdo y somalí. Es decir, hoy en día se ocupa casi exclusivamente de los grupos de niños exiliados para los cuales es difícil encontrar algún tipo de material. Este material se realiza a pequeña escala y tiene dificultad para llegar a las escuelas.

La enseñanza de idioma materno se imparte en 60 idiomas. En la mayoría de los casos el material didáctico se importa de los países de origen, aunque existe el gran problema de que el material no se encuentra adaptado a la realidad de los alumnos en Suecia. Además de que el contenido no se adapta, existen a menudo diferencias en cuanto a los valores, la forma de ver el mundo. Esta situación requiere que el profesor del idioma materno deba tener un gran conocimiento de la escuela sueca y de la sociedad para poder llevar a cabo esa adaptación. Para algunos idiomas existen materiales complementarios como juegos, libros, poesías, revistas, libros científicos, etc., pero generalmente se encuentran en bibliotecas o barrios donde existe una gran cantidad de familias extranjeras o exiliadas. Hoy en día muchas familias tienen acceso a Internet, televisión y radio en su idioma materno, lo que ayuda al mantenimiento de la lengua.

La Dirección Nacional de Educación (*Skolverket*) ha elaborado un diccionario llamado *Lerin*, que se encuentra en Internet tanto en inglés como en español además de impreso en 20 idiomas más. Este diccionario recoge conceptos relacionados con la experiencia de vivir en Suecia que resultan difíciles de traducir. Con esto se pretende que los niños con un

trasfondo étnico lingüístico diferente del sueco puedan tener acceso a los mismos.

Los resultados de las evaluaciones hechas por la Agencia Nacional de Educación (*Skolverket*) demuestran, después de haber tenido en cuenta las diferencias que puedan existir por procedencia social, que tanto los alumnos extranjeros como los de origen extranjero nacidos en Suecia terminan la etapa de primaria sin obtener calificaciones altas en las diferentes materias o bien con una nota media inferior a la de sus compañeros suecos. En cuanto a la escuela secundaria, el número de alumnos de origen extranjero que consigue obtener la nota necesaria para entrar a la Universidad es menor que en el caso de los alumnos suecos. En 1999 el 84% de los alumnos suecos alcanzaron la calificación necesaria, mientras que la proporción de alumnos de origen extranjeros fue del 75%. Esto no quiere decir que no haya alumnos de origen extranjero que no obtengan buenos resultados. En 1999 el 12 % de los alumnos que participaron en el programa de ciencias naturales pertenecían a ese grupo y de ellos el 12% obtuvo una nota muy buena o excelente (*Skolverkets rapport 2001a*).

Por otro lado existen investigaciones solicitadas por la Agencia Nacional de Educación (*Skolverket*) al Centro de Bilingüismo de la Universidad de Estocolmo. La realizada en 1995 tuvo como fin el estudiar si los jóvenes, tanto extranjeros como suecos, que habían terminado la escuela primaria (*grundskolan*) siete años antes seguían estudiando o bien se habían incorporado al mercado laboral. En general, el número de alumnos que continuaban los estudios de secundaria y los universitarios era menor. Este es el caso de los turcos y finlandeses. Sin embargo existían grupos, como los griegos e iraníes, que realizaban estudios universitarios en mayor proporción que los suecos. De especial interés en este estudio es el dato de que los alumnos que habían recibido parte de su enseñanza en su idioma materno de una forma continua se sentían más integrados biculturalmente, es decir, que sentían una fuerte pertenencia tanto a la cultura sueca como a la cultura de origen. Otro estudio realizado por Veli Tuomela (*Skolverket rapport 1996*, p. 105) demuestra que estos alumnos obtuvieron calificaciones altas en sueco, inglés y matemáticas.

Otros problemas que se han tratado relativos a la integración de los alumnos de origen extranjero son su situación laboral cuando terminan la escuela y la criminalidad de jóvenes que viven en barrios étnicamente 'segregados'.

Partiendo de dos investigaciones, *La entrada al mercado de jóvenes inmigrantes* y *El proyecto de vida de los jóvenes con la escuela como campo de acción*, Goldstein-Kjaga (1999) constata que cuando se habla de barrios segregados, se parte de una norma cultural homogénea donde la diversidad no tiene lugar. Además existe la creencia, tanto en el debate científico como en el público, de ver como algo negativo la tendencia de personas del mismo origen étnico a agruparse en barrios.

En Suecia no es habitual el que los grupos étnicos se concentren en una especie de "China Town" tal y como sucede en algunas ciudades americanas. La segregación de vivienda en Suecia se produce cuando una gran cantidad de nacionalidades se concentran en un barrio junto con un grupo numeroso de suecos que tienen problemas sociales (*Socialdepartementet*, 1997, p.118). Sin embargo, sí que existe en algunos grupos la tendencia a concentrarse en algunas zonas tal y como lo demuestra Molina (1997) al constatar que el 80% de los alumnos kurdos están concentrados en el distrito de Fittja y el 80% de los alumnos sirios en el distrito de Norsborg; ambos distritos pertenecen a la comuna de Botkyrka.

Goldstein-Kyaga no ha encontrado nada en su investigación que demuestre que la concentración étnica sea la causante de los problemas de integración entre los jóvenes inmigrantes. Lo que constata es que muchas de las investigaciones parten ya investigando grupos con problemas en sí que no tienen porqué estar necesariamente relacionados con el lugar en el que vivan. Bogström (1998) muestra que los jóvenes hispanohablantes que viven en barrios marginales como "Rinkeby" (zona multicultural en las afueras de Estocolmo) se sienten seguros en el barrio, ya que allí no se sienten marginados, sino parte del mismo. Esto les sirve de trampolín para desenvolverse en la sociedad.

Lo que sí se puede constatar es la discriminación en el trabajo, más común en la primera generación de inmigrantes que en los hijos de éstos. También hay grupos de extranjeros que no se han visto en la necesidad de tener que incorporarse al mercado de trabajo, ya que después de la escuela comienzan a trabajar con sus padres en negocios familiares (Goldstein-Kyaga, 1999).

Suecia ha sido hasta hoy un modelo de tolerancia y ejemplo al ser un país que ha recibido con los brazos abiertos a exiliados y refugiados. Actualmente se están cerrando las puertas a muchos de ellos e incluso algunos sectores de la sociedad sueca pretenden que el Gobierno cambie la ley y que solamente se acepte como refugiados a aquellos que cumplan los requisitos de la Convención de Ginebra.

Todo esto hace que el sueco, debido a la ignorancia, considere al extranjero como alguien que amenaza sus posibilidades de trabajo. Esta creencia ha dado lugar al estallido de brotes racistas en diversos lugares.

La sociedad está dispuesta a aceptar "comidas exóticas", determinados tipos de ropa que puedan parecer correctos o alguna danza original, pero siempre y cuando puedan controlar la influencia que se ejerza sobre ella. La sociedad sueca acepta sólo cosas novedosas que le puedan parecer interesantes y que no se escapen de su control.

Esto significa que cada grupo étnico cultural puede existir, pero siempre y cuando mantenga su cultura entre los suyos o se relacione con otras minorías étnicas.

Quizá se trate de una reacción lógica si tenemos en cuenta que las personas tienden siempre a disfrutar de lo que es suyo y conocen. Por eso es importante encontrarse y conocerse uno mismo, a fin de evitar los prejuicios que nos asaltan ante lo desconocido o extraño.

La integración en Suecia hoy en día muestra fallos en diversos puntos si tenemos en cuenta la propuesta de 1997 en la que se esperaba una rápida integración. Muchos inmigrantes tienen dificultades para conseguir trabajo; según el director general del Consejo Nacional de Integración (*Integrationsverket*) Carlgren (2002), la causa de esto hay que buscarla por un lado, en el sistema de acogida de los inmigrantes y, por otro lado, en la discriminación consciente o inconsciente por parte de los empresarios. Sólo uno de cada cinco municipios tiene una política central multicultural y sólo el 14 % tiene un plan para poder aumentar la multiplicidad étnica según el informe "*Kommunernas Mångfaldsarbete*" del otoño de 2001. Esto hace pensar que la política multicultural no es vista como un objetivo ideológico claro que ambicione una sociedad lingüística y culturalmente plural con derecho a la diferencia.

Para lograr una buena integración, según Calgren, hay que aunar esfuerzos, y con este fin se hace una propuesta para que se fomente una mayor participación de todas las instancias que tengan que ver con los extranjeros, como por ejemplo la Dirección Nacional de Migraciones (*Migrationsverket*), La Dirección Nacional de Educación (*Skolverket*), la Comisión Nacional de Trabajo (*Arbetsmarknadsstyrelsen*) y la Federación Municipal (*Kommunförbundet*).

Hay otras muchas propuestas que se están discutiendo en la actualidad. En primer lugar, el 15 de mayo de 2002 la Agencia Nacional de Educación presentó un informe al Gobierno Sueco en el que proponía lo siguiente:

- La obligatoriedad por parte de los municipios de prestar apoyo al idioma materno durante la etapa de preescolar y a partir de la edad de 1 año, siempre y cuando los padres lo deseen.
- Que los exiliados recién llegados, así como otros alumnos con una lengua materna diferente al sueco y que tengan dificultades en seguir sus estudios en esta lengua, puedan recibir la enseñanza en su lengua materna mientras aprenden sueco.
- Que se ayude en sus calificaciones a los alumnos de secundaria que reciben enseñanza en el idioma materno.
- Que el personal docente tenga posibilidades de formarse para poder trabajar con grupos multiculturales, ya que desde 1987 no existe formación específica inicial ni continua encaminada a que los docentes puedan ayudar a todos aquellos alumnos que no hablan sueco, tanto en la etapa de preescolar como en el resto. En el otoño de 2001 - y por vez primera- la Escuela Superior de *Södertörn* incluye un programa universitario con perfil intercultural dirigido a profesores de secundaria.

En segundo lugar, el ministro de Integración, Mona Sahlin propone la “discriminación positiva laboral”, es decir, que si dos personas (una sueca y otra de origen extranjero) solicitan el mismo trabajo y tienen los mismos méritos, se dé el trabajo al extranjero (*Svenska Dagbladet*, 14 mayo 2002).

Con estas dos propuestas se pretende facilitar la adaptación del inmigrante a la sociedad. No existe una política minoritaria declarada que se exprese abiertamente a favor de la multiculturalidad (el mantenimiento de las lenguas y de las culturas) ni a favor de la asimilación. Lo que se expresa en el informe dirigido al Consejo Nacional de Educación (Skolverket, 2002b) es que la pluralidad lingüística, es decir, el conocimiento de varios idiomas, es una fuente de riqueza para Suecia. Sin embargo, la política global muestra un carácter pseudo-pluralista que lleva a la asimilación a largo plazo. Suecia se define como una sociedad multicultural, dado que en este país residen grupos pertenecientes a muchas culturas. Sin embargo, no existe una meta ideológica clara ni tampoco una definición de lo que se entiende por multiculturalismo. Lahdenperä (1997, p. 164) expresa esto mismo de la siguiente manera:

“Suecia es oficialmente, y todavía sigue siendo un país monocultural y monolingüe, con una cultura sueca dominante y las llamadas ‘culturas de inmigrantes’, aunque existen documentos oficiales que describen a la sociedad sueca como multicultural, a pesar de que no está claro lo que es multiculturalidad.”

Lo mismo ocurre con la política de integración. Se habla de una integración estructural, es decir, laboral y social, y no cultural ni idiomática. De este modo es más fácil evaluarla y se evita el tener que mantener una discusión abierta sobre el tema.

Según la Coordinadora Nacional de las Organizaciones Étnicas en Suecia (*Samarbestgorgan för Etniska Organisation i Sverige SIOS*) y, en concreto, según su plan de acción política, la multiculturalidad sólo es posible mediante un proceso de integración que implique la cooperación entre la sociedad mayoritaria y los grupos minoritarios, y para eso se necesita una política clara que salvaguarde el derecho humano a ser una minoría y a la aceptación, por parte de la sociedad, de esa pertenencia.

Referencias

- Borgström, M. (1998). *To be in between. How Latin American youths in Sweden understand the conditions for their socio-cultural identity development*. Tesis doctoral. Universidad de Estocolmo. Institución de Pedagogía.
- Bratt-Paulston, C. (1983). *Forskning och Debatt om Tvåspråkighet. En Kritisk Genomgång av Svensk Forskning och Debatt om Tvåspråkighet i Invandrarundervisningen i Sverige från ett Internationellt Perspektiv*. Estocolmo: Skolöverstyrelsen.
- Carlgrén, A. (2002). ‘Att mötas. 1’ (Om våra försök att bli vi. Det är genom arbete du blir en del i Samhället), *Dagens Nyheter*, 22 Abril, p. A4.
- Ekstrand, L. H. (1979). ‘Early bilingualism theories and facts.’ Paper presented at the Symposium on the Position of the Second Generation of Yugoslav immigrants in Sweden. Split, Yugoslavia.
- Ekstrand, L. H. (1979). ‘Organization and research in programs of bilingual and bicultural adaptation in Sweden’, *Slant*, 9, 2, pp. 1–9.
- Ekstrand, L. H. (1981). *Unpopular Views on Popular Beliefs about Immigrant Children. Contemporary Practices and Problems in Sweden*. Malmö: Lärarhögskolan.

- Goldstein-Kyaga, K. (1999). 'Reggae eller rock som etnisk markör: Invandrarungdomar från skola till arbete'. In: Hagström, T. (Ed). *Ungdomar i Övergångsåldern. Handlingsutrymmet och Rationalitet på Väg in i Arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hansegård, N. E. (1972). *Tvåspråkighet eller Halvspråkighet?* (Aldusserien No. 254). Estocolmo: Aldus/Bonniers.
- Hansegård, N. E. (1975). 'Halvspråkighet eller tvåspråkighet?', *Invandrare och Minoriteter*, No.3, pp. 7–13.
- Hanson, G. (1982). *Finnkampen. Om Finska Invandrabarn i Tvåspråkig Hemspråksklass*. Estocolmo: Stockholms Universitet, Psykologiska
- Holmstrand, L. (1978). *Effekterna på Allmänna Färdigheter och Attityder i Skolan av Tidigt Påbörjad Undervisning i Engelska*. Uppsala: University of Uppsala, Institute of Pedagogy.
- Integrationsverket (2001a). *Rapport Integration 2001*. Norrköping: Integrationsverket.
- Integrationsverket (2001b). *Kommunernas Mångfaldsarbete: en Sammanställning av en Enkätundersökning Våren 2001*. Norrköping: Integrationsverket.
- Lahdenperä, P. (1997). 'Invandrabakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrabakgrund', *Studies in Education Sciences*, 7, p. 206. Estocolmo: HLS Förlag.
- Lasonen, K. and Toukomaa, P. (1978). *Linguistic Development and School Achievement among Finnish Immigrant Children in Mother-Tongue Medium Classes in Sweden*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Löfgren, H. (1981). *Modersmålsklasser eller Sammansatta Klasser för Barn till Invandrare*. Lund: Lunds Universitet, Pedagogiska Institutionen.
- Metoder och Material för Undervisning av Elever Med Invandrabakgrund (Minv) (1997). *Lägesrapport och Arbetsplan för 1997*. Estocolmo: Skolverket.
- Molina, I. (1997). 'Stadens rasifiering. Etnisk boendesegregation i folkhemmet.' Geografiska Regionstudier. University of Uppsala: Department of Social and Economic Geography.
- Svenska Dagbladet. (2002). 'Sahlin vill ha positiv särbehandling', (Nyheter) *Svenska Dagbladet*, 14 May, p. 8.
- Sweden. Parliament. (1976). *Hemspråksundervisning för invandrabarn*. (Regeringens proposition 1975/1976:118). Estocolmo: Riksdagen.
- Samarbestorgan för Etniska Organisation i Sverige (Sios). (2001). *Handlingsprogram. Språk (Första Språk/Minoritetsspråk), Utbildning och Kultur*. Estocolmo: SIOS.

- Skolverket (1996). *Hemspråksundervisning – en Översyn av Veli Tuomela*, (Rapport Nr 105). Estocolmo: Skolverket.
- Skolverket (2001a). *Gemensam Ansvar. Skolverkets Arbete med Frågor Kring Undervisning för Elever med Invandrabakgrund* (Rapport 194). Estocolmo: Skolverket
- Skolverket (2001b). *Beskrivande Data om Barnomsorg, Skola och Vuxen Utbildning 2001* (Rapport 206). Estocolmo: Skolverket.
- Skolverket (2002a). *Invandrar- och Flyktnings elever. Fakta blad. 2002-03-22*. Consultado en:
<http://www.skolverket.se/fakta/faktablad/invandrar.shtml>
- Skolverket (2002b). *Flera Språk- Fler Möjligheter, Utveckling av Modersmålsstödet och Modersmålsundervisning 2002* (Rapport till regeringen, maj 2002). Estocolmo: Skolverket.
- Skolverket (2002c). *Barnomsorg, Skola och Vuxenutbildning i Siffror* (Rapport 214, del 2). Estocolmo: Skolverket.
- Skutnab-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Skolöverstyrelsen (SÖ) and Statens Institut för Läromedel (SIL) (1986). *Interkulturell Synsätt i Undervisning och Läromedel*. Stockholm: SÖ and SIL.
- Statens Invandrarverk (SIV) (1997). *På tal om Invandrare. Statistik om Invandring och om Personer med Utländsk Bakgrund*. Norrköping: Statens Invandrarverk.
- Socialdepartementet (1974). *Den Svenska Invandrapolitiken på Utbildningsområdet' i BILDER från Skola och Vuxen Utbildning, R91:14 Rapporter, Planering, Uppföljning, Utvärdering*. (Reports of the Government Commission, No. 69). Estocolmo: Statlig Offentlig Utredning (SOU).
- Socialdepartementet (1983a). *Olika Ursprung. Gemenskap i Sverige* (Reports of the Government Commission, No. 57). Estocolmo: Statlig Offentlig Utredning (SOU).
- Socialdepartementet (1983b). *Kunskap för Gemenskap* (Reports of the Government Commission, No. 58). Estocolmo: Statlig Offentlig Utredning (SOU).
- Socialdepartementet (1996). *Sveriges Framtiden och Mångfalden. Slutbetänkande från Invandrapolitiska Kommittén* (Reports of the Government Commission, No. 55). Estocolmo: Statlig Offentlig Utredning (SOU).
- Socialdepartementet (1997a). *Steg Mot en Minoritetspolitik- Europarådets Konvention om Historiska minoritetsspråk* (Reports of the Government Commission, No. 192). Estocolmo: Statlig Offentlig Utredning (SOU).

- Socialdepartementet (1997b). *Europarådets Konvention för Skydd av Nationella Minoriteter* (Reports of the Government Commission, No. 193). Estocolmo: Statlig Offentlig Utredning (SOU).
- Socialdepartementet (1997c). *Delade Städer. Underlagsrapport från Storstadskommitté* (Reports of the Government Commission, No. 118). Estocolmo: Statlig Offentlig Utredning (SOU).
- Virta, E. (1994). *Tvåspråkighet, Tänkande och Identitet. Studier av finska barn i Sverige och Finland. Del 1, Sammanfattning*. Estocolmo: Stockholms Universitet, Psykologiska Institutionen.

Inmigración y educación en Gales

Elin Jones

Diversidad cultural en Gales

Desde hace al menos 1000 años, Gales ha venido siendo, cultural y lingüísticamente, una nación llena de contrastes. Galeses, ingleses, normandos, flamencos e irlandeses compartieron esta porción de tierra durante siglos, antes de que el rápido desarrollo de la industria en el siglo XIX provocara la llegada de inmigrantes procedentes de diversos países europeos. Por aquel entonces, Gales no tenía instituciones nacionales ni independencia legislativa y, aún así, su identidad consiguió sobrevivir sin albergar divisiones amargas u odio racial alguno.

Aunque pueda haber diversidad cultural y lingüística en Europa, también hay muchos elementos compartidos. La palabra inglesa “Welsh” (“galés”), viene del anglosajón “Wealas”, que significa “gente que ha pertenecido al Imperio Romano” (al igual que los términos “Walloon” en Bélgica, “Welsch” en el Tirol y “Vlachs” en Rumanía, un recuerdo de nuestra herencia europea común). La palabra galesa es “Cymry”. Significa “gente que comparte la misma localidad”. Este sentido de participación y pertenencia fue observado recientemente por el profesor Herve Abalain:

“Au pays de Galles coexistent des Gallois d'origine et des Anglais, ainsi que des personnes originaires de pays non-britanniques, qui se sentent gallois ... Ce sentiment d'appartenance, qui genere des liens de solidarite, est le fruit d'une assimilation de valeurs humaines et sociaux, et le signe d'une volonte de participer pleinement a la vie communautaire.” (Abalain, 2000, p.243).¹

¹ En Gales hay nativos galeses, ingleses y gente de origen no británico que se sienten galeses. El sentido de pertenencia, que genera lazos de solidaridad, es el resultado de una asimilación de valores humanos y sociales, e indica un deseo de comprometerse por completo en la vida comunal.

Cuestiones clave

El éxito en la integración de los inmigrantes tiene dos aspectos. Los inmigrantes necesitan hablar la lengua con fluidez y comprender algo de la cultura del país de acogida, mientras que la comunidad de acogida, por su parte, necesita aceptar de forma activa a los que llegan a ella. La comprensión mutua y el respeto son las claves del éxito. La educación es crucial en este proceso.

En Gales también la inmigración tiene dos aspectos. Además de recibir inmigrantes de países de fuera de las Islas Británicas, Gales también recibe inmigrantes de otras partes de las Islas Británicas.

Las lenguas de Gales

Se calcula que se hablan de manera cotidiana 22 lenguas en Gales. Sin embargo, Gales tiene dos lenguas oficiales. De acuerdo con la Ley de la Lengua Galesa de 1993, tanto la lengua galesa como la inglesa deben recibir el mismo trato en las tareas de la administración pública y la administración de justicia en Gales.

La mayoría de los inmigrantes de minorías étnicas no blancas se afincan en pueblos del sur de Gales donde la lengua predominante es el inglés, y donde forman una pequeña minoría dentro de la comunidad entera. El inglés es la lengua vehicular en la mayoría de los centros escolares de esas zonas, y aunque los alumnos aprenden algo de galés, normalmente se reconocen las lenguas de las minorías étnicas representadas en el centro y se valoran las diversas culturas de la comunidad escolar. La importancia del inglés, la lengua global, es reconocida por todos.

Sin embargo, existe un problema mucho mayor para los inmigrantes cuya única lengua sea el inglés, que se trasladan desde otras partes del Reino Unido a zonas del norte y el oeste de Gales, donde la lengua principal de la comunidad de acogida ha sido tradicionalmente el galés. El valor de esta lengua y de su cultura no están tan universalmente reconocidos, y surgen tensiones. Los naturales de la zona tienen la sensación de que está amenazada su comunidad, su cultura y su lengua. Los inmigrantes a menudo ignoran las diferencias entre Gales y las otras partes del Reino Unido, especialmente con respecto a la lengua y pueden llegar a tener una visión estereotipada o negativa de la misma cultura galesa.

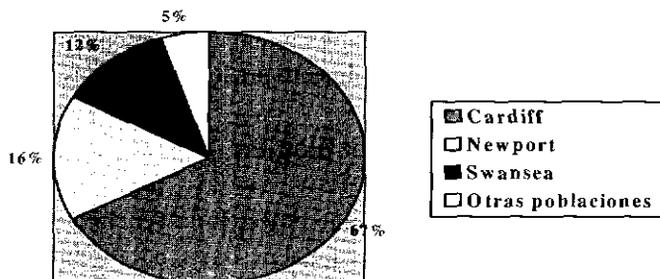
De este modo, en Gales existen dos retos en lo que respecta a la inmigración y la integración: el reto planteado por la inmigración de minorías étnicas no blancas (que afecta principalmente las zonas urbanas del sur de Gales, predominantemente anglófonas) y el de los inmigrantes de mayoría étnica blanca monolingües angloparlantes en zonas del norte y oeste de Gales, donde tradicionalmente predomina el galés.

Composición étnica de la población

“El vertedero de Europa”, así es como el secretario general del sindicato de marineros describía Cardiff, la capital de Gales, hace treinta años. Los puertos de Cardiff, Swansea y Newport habían prosperado durante la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX como resultado del rápido crecimiento de la industria de la minería del carbón en el sur de Gales. Esta prosperidad había atraído a inmigrantes a esta zona desde toda Europa y más allá. El declive de la minería de carbón después de 1920 trajo el desempleo y la pobreza a las comunidades que se habían hecho dependientes de ella, pero no acabó con la inmigración, como lo demuestran las palabras del secretario general del sindicato de marineros. La mayor parte de la inmigración se concentró, tal y como lo hace hoy en día, en los tres puertos de Cardiff, Swansea y Newport, donde hay comunidades étnicas afincadas desde hace mucho tiempo.

En la actualidad Gales no tiene las presiones de una gran población inmigrante flotante ni las oportunidades de empleo en Gales son tales que puedan atraer grandes cantidades de inmigrantes desde zonas económicamente desfavorecidas fuera del Reino Unido. La información disponible más reciente de la Oficina Nacional de Estadísticas muestra que en el año 2000, Gales tenía 51.000 habitantes de minorías étnicas de una población total de 2.907.000. Una encuesta realizada en 1997 señalaba que la mayor concentración de refugiados y solicitantes de asilo en Gales estaba en las zonas que tenían ya un porcentaje comparativamente alto de población de minorías étnicas. Un 67% de los refugiados y solicitantes de asilo que venían a Gales se había afincado en Cardiff, seguido de Newport (16%) y Swansea (12%). Esto lo ilustra el gráfico que aparece a continuación (cifras de la Oficina Nacional de Estadísticas).

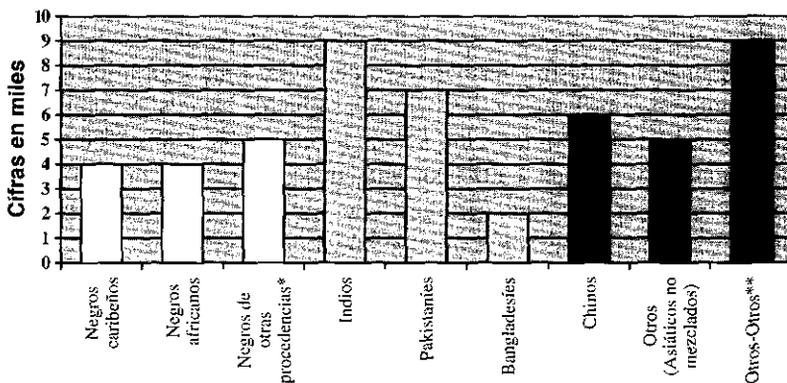
Gráfico 1. Zonas de Gales donde residían los miembros de minorías étnicas no blancas en 1997



Fuente: información proporcionada por el Consejo para la Igualdad Racial en Gales, basada en información procedente de la Oficina Nacional de Estadística cuya URL es <http://www.statistics.gov.uk>.

De dichos miembros de minorías étnicas, un 70% eran somalies, con un porcentaje mucho menor de vietnamitas (9%), iraníes (7%) y sudaneses (6%). El siguiente gráfico indica el reparto de minorías étnicas residentes en Gales.

Gráfico 2. Grupos de minorías étnicas residentes en Gales



* Incluye el grupo étnico de "Con mezcla de negro".

** Incluye el grupo étnico de "Con mezcla de otros".

Fuente: datos derivados del autor a partir de la información sobre la encuesta de mano de obra en el año 2000, facilitada por la Oficina Nacional de Estadística, cuya URL es <http://www.statistics.gov.uk>.

No hay estadísticas disponibles más recientes que incluyan refugiados y solicitantes de asilo, aunque existen testimonios de llegadas más recientes a Gales. Aunque el número global de inmigrantes sea relativamente reducido, se establecen en zonas donde ya existe una población de minoría étnica. Estas zonas también suelen ser considerablemente desfavorecidas social y económicamente, y la llegada de nuevos inmigrantes somete los recursos a una tensión adicional.

Las iniciativas gubernamentales

Gales ha sido durante la mayor parte de su historia una región integrante del Reino Unido: durante gran parte de ese tiempo su identidad ha quedado oculta por la de Inglaterra. En 1997, sin embargo, tras un referéndum, se instauró una Asamblea Galesa.

La nueva Asamblea es muy consciente de sus responsabilidades tanto para con las tradiciones y la historia de Gales como para con las necesidades de los inmigrantes que vienen a este país. En su documento inicial, *El país que aprende*, ha expuesto políticas de gran alcance destinadas a favorecer la inclusión y el reconocimiento de la diversidad de experiencias y orígenes dentro de Gales. Entre otras medidas prácticas -bien tomadas ya o en preparación- destinadas a promover la igualdad de oportunidades están las siguientes:

- inspección de las cifras y rendimiento del alumnado de comunidades de minoría étnica, para identificar pautas de fracaso escolar y hacer uso de los recursos necesarios para ocuparse de ellas.
- apoyo a los centros docentes para que fijen expectativas ambiciosas y objetivos de rendimiento altos para el alumnado de minorías étnicas.
- ayuda económica añadida a las zonas de Gales que acogen a refugiados y solicitantes de asilo o que pueden llegar a acogerlos.
- petición a la ACCAC (la autoridad competente en Gales para Titulaciones, Currículos y Evaluación) para que publique orientaciones sobre la promoción de la igualdad de oportunidades y comprensión de la diversidad.

Inspecciones de centros docentes

Los centros docentes de Gales son inspeccionados periódicamente por *Estyn* (La Inspección de Su Majestad para Educación y Formación Profesional en Gales) y los informes de la inspección se publican para información del ciudadano. *Estyn* eleva informes al Gobierno de la Asamblea de Gales sobre aspectos concretos de enseñanza y aprendizaje, y estos informes también se publican. Su reciente informe *Necesidades del alumnado que aprende inglés como lengua adicional* (*Estyn*, 2000) pone de relieve tanto el deseo generalizado de los centros de hacer todo lo posible por su alumnado, como también la falta de información en cuanto al número de alumnos de minorías étnicas (la mayoría de los que aprenden inglés como lengua adicional). Al mismo tiempo, este informe ofrece numerosos ejemplos de buenas prácticas para garantizar el apoyo al alumnado de minorías étnicas en el desarrollo de sus conocimientos y comprensión del inglés y para garantizar que reciban todo el currículo al que tienen derecho. El informe enumera las cuestiones clave en las que ha de actuarse, entre las que se incluyen:

- la necesidad de disponer de más datos para toda Gales sobre cifras y ubicación del alumnado de los diferentes grupos étnicos,
- la necesidad de inspeccionar y valorar el rendimiento,
- la garantía de una mejor planificación y colaboración entre profesores de alumnos para los que el inglés es una lengua adicional.

Desarrollo curricular

Al revisar el Currículo Nacional de Gales en el año 2000 (*ACCAC*, 2000), la *ACCAC* también desarrolló un “Marco para la Educación Personal y Social”. Este marco asiste a los centros para desarrollar la comprensión, por parte de los alumnos, de la diversidad cultural, de diferentes creencias y tradiciones, y ayudarles a reconocer y cuestionar los prejuicios y los estereotipos. El Currículo revisado también identifica, dentro de cada materia, oportunidades explícitas para el desarrollo de aspectos de la Educación Personal y Social. En diciembre de 2001, *ACCAC* publicó orientaciones para centros docentes de Gales sobre *Igualdad de oportunidades y diversidad en el currículo escolar de Gales* (*ACCAC*, 2001). Pueden obtenerse más detalles sobre estas publicaciones y otras de *ACCAC* en su página web (www.accac.org.uk).

Hacia el futuro

Todos los centros escolares de Gales deben enseñar galés e inglés a sus alumnos hasta los 16 años, y todos deben desarrollar su comprensión de la cultura y la historia de Gales, y la diversidad de tradiciones encarnadas en esa cultura y esa historia. Los beneficios educativos de saber leer en dos idiomas cada vez reciben más reconocimiento. Un reciente documento de debate publicado por Estyn (*Desarrollo del doble alfabetismo / Datblygu Llythrennedd Deuo*, 2002) expone estrategias prácticas destinadas a enriquecer y desarrollar las destrezas de lectoescritura y comunicativas del alumnado usando un idioma para enriquecer el otro.

Los centros escolares de Gales también deben ofrecer educación religiosa. Existe un currículo común acordado para cada autoridad local, que debe reflejar la composición religiosa de cada comunidad. Los niños aprenden acerca de las tradiciones cristianas de Gales, pero también acerca de otras religiones que coexisten con el cristianismo en su comunidad y por todo Gales.

Hay muchos ejemplos magníficos de centros escolares de los puertos, tradicionalmente multiétnicos, del sur de Gales que valoran la diversidad de culturas representadas entre su alumnado. Un centro de Primaria de la zona portuaria de Cardiff que tiene una larga tradición de educación intercultural ha otorgado permanencia a la misma instalando verjas de hierro forjado que incorporan al diseño la palabra “Bienvenido” en todos los idiomas hablados en el centro. Otro gran centro de Secundaria se inspira en las diferentes tradiciones musicales étnicas, incluyendo las bandas de percusión caribeñas y tambores y bailes indios, para enriquecer su *Eisteddfod* escolar típicamente galés, y a menudo compiten en el *Eisteddfod*² nacional para jóvenes. El alumnado de este centro incluye 55 solicitantes de asilo, y éstos, al igual que todos los demás alumnos de ese centro, estudiarán inglés y galés hasta los 16 años, así como los siguientes cursos de preparación a examen, si lo desean: francés, alemán, árabe, gujaratí, punjabí, urdu y bengalí.

² Festival anual para la gente joven parecido al ‘National Bardic Festival’ de poesía, música y teatro. Ambos festivales se celebran en Gales y su propósito es el de fomentar el uso de la lengua galesa.

En el noroeste de Gales, uno de los baluartes de la lengua galesa, las autoridades educativas han respondido a los retos de la inmigración estableciendo unidades que dan a los alumnos entrantes de 7 a 11 años una base, de un trimestre de duración, de lengua y cultura galesas. Posteriormente éstos pueden integrarse en el centro de Primaria media galés más cercano. Esta iniciación la realizan los mismos centros para los alumnos de 5 a 7 años. Así pues, para cuando cumplen los 11 años, todos los niños están capacitados para asistir a una escuela polivalente bilingüe (galés - inglés). Las autoridades educativas han ampliado esta política a los niños menores de 16 años que no hablan ni galés ni inglés para que también puedan integrarse en las escuelas de su localidad y puedan, a su vez, enriquecer esas escuelas.

Las tensiones de racismo y xenofobia están siempre presentes, sobre todo en las comunidades desfavorecidas social y económicamente. A pesar de todos los esfuerzos realizados para aumentar la tolerancia y la aceptación de la diversidad, algunas dotaciones de policía de las zonas rurales de Gales registran una incidencia alta (en relación a su población) de violencia por motivos raciales. No obstante, el papel que están desempeñando los centros escolares en el desarrollo de una mejor comprensión mutua es cada vez más reconocido.

Conclusión

El Gobierno de la Asamblea de Gales y los agentes de la educación -sobre todo los profesores y estudiantes de Gales- continúan trabajando para desarrollar esta conciencia de valores sociales y humanos para garantizar que todos participen en la vida de la comunidad en su conjunto y hagan su contribución. Investigaciones actuales llevadas a cabo en la Universidad de Cardiff indican que la mayoría de los niños de 8 a 11 años en Gales consideran galeses a todos los que viven en Gales, pero los que pertenecen a minorías étnicas no están tan seguros de ser aceptados por la comunidad de acogida. Una alumna de familia china dijo al entrevistador *“Algunos dicen que soy galesa, algunos dicen que soy de Cardiff.”* Cuando el entrevistador le preguntó *“¿Tú qué dices que eres?”*, su respuesta fue *“Yo digo que soy de Cardiff pero al mismo tiempo me gusta pensar que soy galesa.”*³

³ Deseo expresar mi agradecimiento a Jonathan Scourfield, de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad de Cardiff, y a Andrew Davies, de la Comisión de Estudios Célticos, por concederme permiso para citar su ponencia

Referencias

- Abalain, H. (2000). *Le Pays de Galles: Identité, Modernité*. Crozon: Editions Armeline.
- ACCAC (The Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales) (2000). *Wales Curriculum 2000*. Cardiff: ACCAC.
- ACCAC (The Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales) (2001). *Equal Opportunities and Diversity in the School Curriculum in Wales*. Cardiff: ACCAC.
- ESTYN (Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales) (2000). *Providing for Pupils Learning English as an Additional Language*. Cardiff: Estyn.
- ESTYN (Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales) (2002). *Developing Dual Literacy/Datblygu Llythrennedd Deuo*. Cardiff: Estyn.

"Representaciones de Gales y del carácter galés en la fase media de la niñez" presentada en el Coloquio Gregynog "La Reimaginación de Gales: historia, identidad y carácter de nación", 17 y 18 de mayo de 2002.

III España

La Constitución española y la legislación estatal educativa

Juan Navarro

La Constitución Española atribuye a todos los españoles el derecho a la educación y encomienda a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que este derecho sea disfrutado en igualdad por todos los ciudadanos.

Hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades implica la puesta en marcha y el mantenimiento de una serie de medidas de acción positiva con carácter compensador, para que las desigualdades y desventajas sociales o culturales de las que determinados alumnos parten no acaben convirtiéndose en desigualdades educativas.

La aparición del Real Decreto 1.174/83, de 27 de abril, marca el nacimiento oficial en España de la Educación Compensatoria, entendiéndola como la "atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de desigualdad son especialmente acusadas respecto a las prioridades que el sistema escolar les ofrece". Impulsó un conjunto de iniciativas destinadas a mejorar las condiciones de acceso y permanencia de determinadas personas en situación de desventaja ante un sistema educativo que en ese momento presentaba desajustes, insuficiencias y disfunciones que agravaban aún más las diferencias de partida.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación (LODE), reconoce este derecho a todos los españoles y a los extranjeros residentes en España, sin que en ningún caso el ejercicio del mismo pueda estar limitado por razones sociales, morales, de raza, económicas y de residencia.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, permite avanzar en la lucha contra la desigualdad y discriminación, dedicando el Título V en su totalidad a establecer los principios básicos de la compensación de estas desigualdades. Asimismo se establecen otras medidas de discriminación positiva que hacen efectivo el principio de igualdad de oportunidades, matizando las preferencias que se deben otorgar en la escolarización en Educación Infantil de los alumnos con desventajas económicas,

geográficas o de otro tipo. También se contempla la dotación de recursos materiales y humanos adicionales para compensar la situación de los centros a los que concurre alumnado con estas características.

El Real Decreto 696/95, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, contempla en el artículo 3.6 la creación, en centros hospitalarios y de rehabilitación, de servicios escolares para el adecuado desarrollo del proceso educativo de los alumnos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria internados en ellos.

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, evaluación y el gobierno de centros docentes (LOPEG), en su disposición adicional segunda, garantiza la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en centros docentes sostenidos con fondos públicos, especificando que estas necesidades educativas pueden ser motivadas no sólo por trastornos físicos, psíquicos o sensoriales sino derivadas también de alteraciones graves de conducta o por estar en situación social o cultural desfavorecida.

El Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación desarrolla el Título V de la LOGSE y establece el ámbito, destinatarios, objetivos, principios, actuación y evaluación del programa de Educación Compensatoria, incluyendo en los artículos 18, 19 y 20 del Capítulo III, Sección 2ª, las actuaciones de compensación educativa dirigidas a la población hospitalizada. Igualmente se recoge la conveniencia de seguir actuando con medidas de compensación educativa para el alumnado de escuelas rurales.

Referencias

- Constitución Española, de 6 de diciembre de 1978 (BOE 19-12-1978).
Ley Orgánica 8/1985, de 3 julio, reguladora del derecho a la educación (LODE) (BOE 4-7-1985).
Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE) (BOE 4-10-1990).
Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de participación, evaluación y gobierno de centros docentes (LOPEG) (BOE 21-11-1995).
Real Decreto 1.174/83, de 27 de abril, por el que se regula la educación compensatoria en España (BOE 11-5-1983).

Real Decreto 695/95, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 2-6-1995).

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE 12-3-1996).

Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español

Montserrat Grañeras

Raquel Morentín

Juana Savall

Evolución y situación actual (1991-2002)

Los sistemas educativos de los países que conforman la Unión Europea fueron diseñados y creados para dar respuesta a las necesidades de unas sociedades mucho más homogéneas y cerradas que las actuales. Por ello, a distintos ritmos, y respondiendo a fluctuaciones migratorias caracterizadas de forma muy diferente en cada uno de ellos, todos los sistemas educativos han pasado en las últimas décadas por procesos de reforma entre cuyos objetivos principales uno ha sido abrir las escuelas a la diversidad, la riqueza y la complejidad de las nuevas sociedades pluriculturales.

El sistema educativo español comenzó su reajuste a ésta y a otras nuevas demandas de la sociedad en los inicios de los noventa con la promulgación de la LOGSE. Desde entonces hasta hoy la realidad social y la complejidad del mosaico pluricultural ha seguido cambiando vertiginosamente, de tal modo que construir un sistema educativo de calidad para todos y todas, que sirva de motor para la construcción de una nueva ciudadanía intercultural, sigue siendo el reto del futuro, reto que sin duda ilustra la evolución de los datos que se ofrecen en este documento.

En las próximas páginas se presenta, en primer lugar, una visión panorámica desde 1991 hasta 2002 del proceso de incorporación al sistema educativo español de niños y niñas extranjeros¹, acotándose la información al cruce de las siguientes variables: curso escolar, región

¹ Se considera *alumno extranjero* a aquél que no posee la nacionalidad española. El alumnado con doble nacionalidad, se ha considerado español.

geográfica de procedencia del alumnado, Comunidad Autónoma, nivel educativo, y titularidad de centro. A partir de las series estadísticas resultantes puede extraerse un mapa diagnóstico de carácter meramente cuantitativo de cómo ha ido configurándose en la última década en España la pluriculturalidad que caracteriza en la actualidad el sistema educativo.

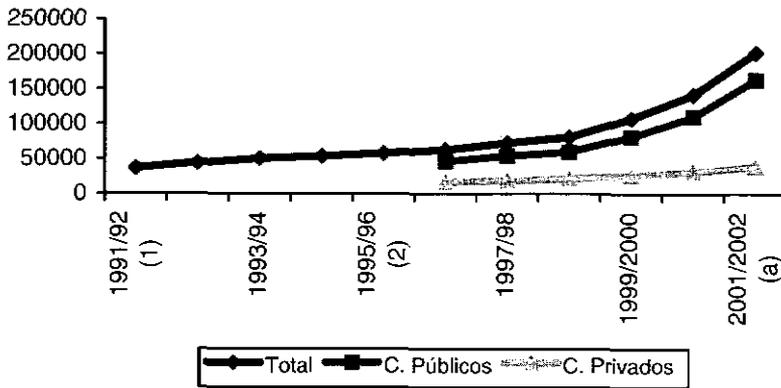
En segundo lugar se ofrece un panorama más preciso y detallado del último curso escolar del que se tienen datos, es decir, el curso 2001-2002, si bien las variables que se explotan son las mismas que en el primer apartado.

Toda la información que se ofrece en estas páginas ha sido elaborada por el CIDE a partir de las *“Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Datos Avance”*, realizadas por la Oficina de Estadística del MECD.

Evolución de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español

La presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo español, sin tener las dimensiones que en otros países de nuestro entorno como es el caso de Francia, Alemania, Austria, etc., ha experimentado un importante crecimiento en la última década. No obstante, dicho fenómeno presenta características muy distintas si se tiene en cuenta la titularidad de los centros donde se han ido escolarizando estos alumnos, pudiendo establecerse que el incremento se ha producido fundamentalmente en los centros de titularidad pública. Sólo se dispone de la información desagregada por titularidad a partir del curso 1996/97.

Gráfico 1. Evolución de la presencia del alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas de régimen general no universitarias según titularidad del centro. Años 1991-2002



(1) Galicia: Datos del curso 1993/94

(2) C. Valenciana: Sólo datos de E. Infantil y E. Primaria / E.G.B. correspondientes al curso 1993/94

(3) C. Valenciana: Datos estimados

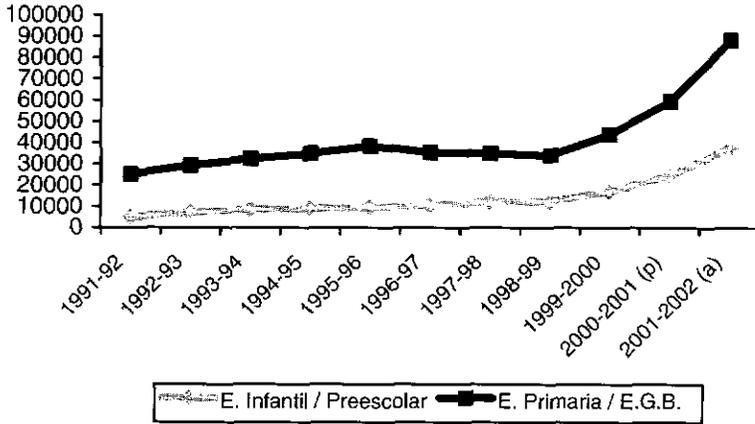
(a) Datos avance

(p) Datos provisionales

Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Datos Avance.

Analizando la información por niveles educativos puede apreciarse cómo ha ido aumentando cuantitativamente en todos los niveles, si bien, dentro de los niveles inferiores, es en la Educación Primaria donde la evolución ha sido más clara, aunque también se aprecia en las cifras referidas a los últimos cursos escolares en la Educación Infantil.

Gráfico 2. Evolución de la presencia del Alumnado Extranjero matriculado en E. Infantil/Preescolar y E. Primaria/E.G.B. Años 1991-2002



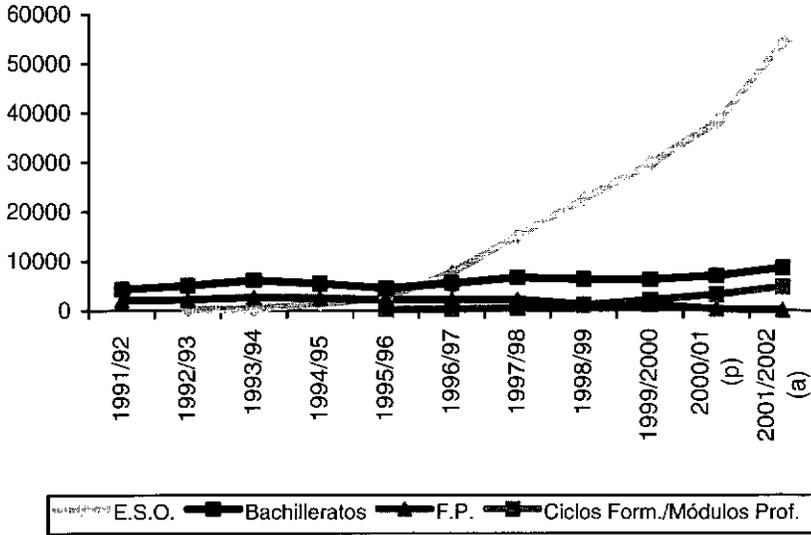
(a) Datos avance

(p) Datos provisionales

Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Datos Avance

Ahora bien, es en la Educación Secundaria Obligatoria donde el despegue de las cifras ha sido más espectacular desde una mirada retrospectiva, donde se ha producido un incremento muy significativo de alumnado extranjero. Una primera explicación tiene que ver sin duda con el propio proceso de implantación de la LOGSE y por tanto de la ESO, escolarizándose al alumnado hasta al menos los 16 años. Otra, evidentemente tiene que ver con las fluctuaciones migratorias, estando directamente relacionado el aumento de alumnos en este nivel educativo con el aumento de efectivos de inmigrantes llegados a España. No debe perderse de vista el descenso de las cifras una vez que se avanza en los niveles educativos secundarios no obligatorios en los cuales los datos se mantienen con una dinámica estable y escasa desde un punto de vista cuantitativo.

Gráfico 3. Evolución de la presencia del Alumnado Extranjero matriculado en eso, Bachilleratos, FP y Ciclos Form./Módulos Prof. Años 1991-2002



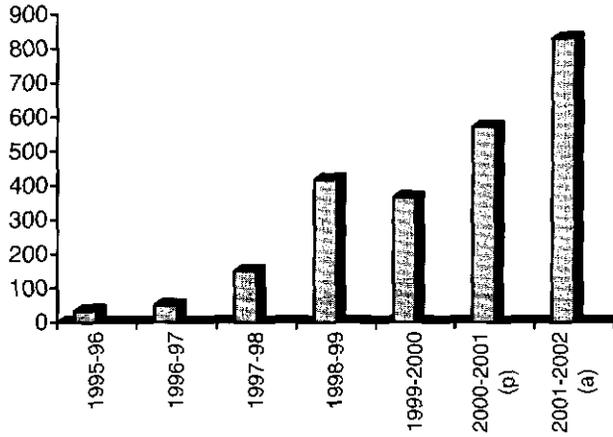
(a) Datos avance

(p) Datos provisionales

Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Datos Avance

La progresión del alumnado que ha cursado Programas de Garantía Social a lo largo de la última década ha sido sorprendente no sólo respecto al alumnado extranjero sino en general, siendo ésta una alternativa cada vez más consolidada para todos aquellos alumnos que no han conseguido los objetivos de la ESO, si bien las cifras totales de los jóvenes que cursan estos programas supone afortunadamente un porcentaje muy pequeño respecto al total de jóvenes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria.

Gráfico 4. Evolución de la presencia del Alumnado Extranjero matriculado en los Programas de Garantía Social. Años 1995-2002



(a) Datos avance

(p) Datos provisionales

Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Datos Avance.

A continuación se ofrece una tabla que aporta las cifras totales del alumnado extranjero escolarizado en el sistema educativo español desagregadas por años y áreas geográficas de procedencia, de cara a facilitar la información de modo más preciso, si bien es en el gráfico siguiente, utilizando la misma información, donde se puede observar más claramente la evolución de las distintas procedencias geográficas en las aulas.

Tabla 1. Evolución de la presencia del Alumnado Extranjero matriculado en las Enseñanzas de Régimen General no universitarias por Área geográfica de procedencia. Años 1991-2002

	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98
U. Europea	14.513	15.285	17.266	17.964	18.255	19.176	20.673
Resto Europa	2.194	3.536	4.288	5.001	4.414	4.811	5.218
África	6.267	8.261	10.568	11.559	14.628	17.076	21.458
América Norte	1.543	1.756	1.885	1.961	1.989	2.008	2.135
América Central	1.050	1.690	1.984	2.686	2.623	3.161	4.184
América Sur	7.862	9.310	9.505	9.310	10.290	10.961	12.283
Asia	3.114	3.858	4.430	4.615	4.873	5.417	6.291
Oceania	118	149	150	117	122	97	107
No consta					212		14
TOTAL	36.661	43.845	50.076	53.213	57.406	62.707	72.363

	1998/99	1999/00	2000/01 (p)	2001/02 (a)
U. Europea	22.046	27.299	30.766	31.455
Resto Europa	6.045	8.954	12.417	19.463
África	24.280	31.899	38.611	48.239
América Norte	1.939	2.401	2.824	3.299
América Central	4.910	6.761	8.754	10.620
América Sur	14.484	21.037	37.559	74.940
Asia	6.806	8.663	10.227	11.214
Oceania	103	143	133	151
No consta	74	144	143	2.137
TOTAL	80.687	107.301	141.434	201.518

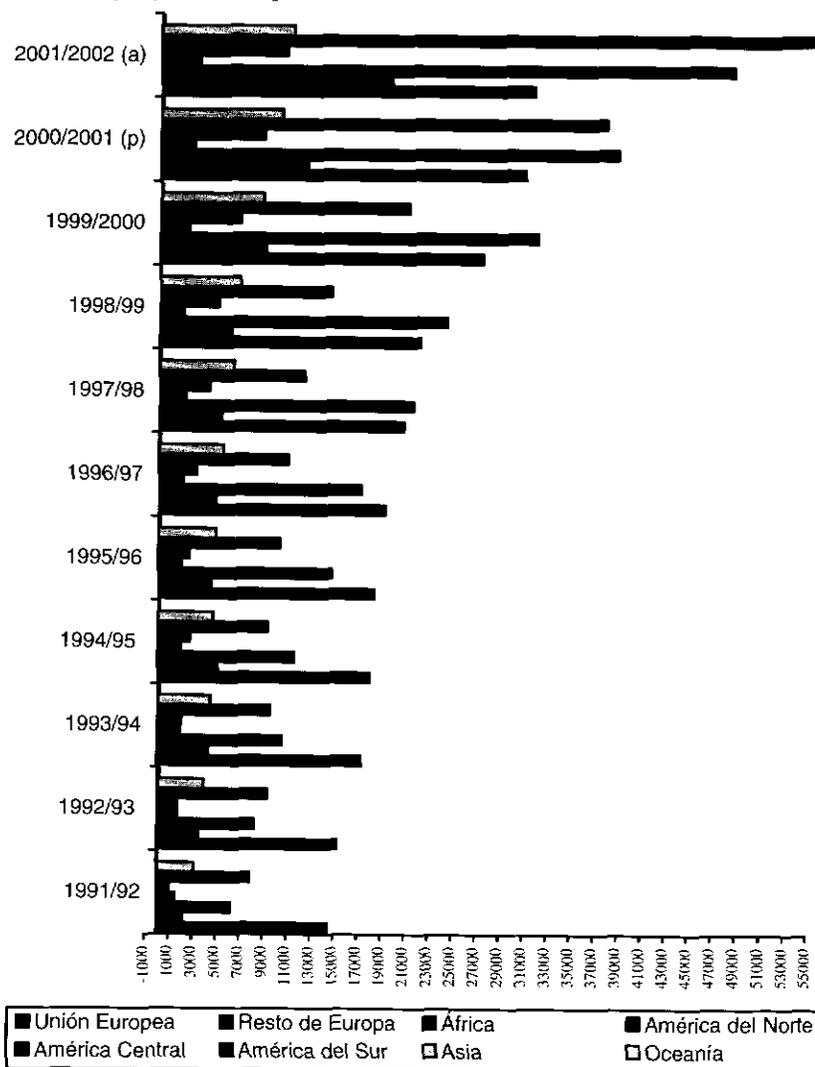
(a) Datos avance

(p) Datos provisionales

Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Datos Avance

El alumnado procedente de América del Sur es el más numeroso en el sistema educativo español, seguido inmediatamente por el procedente de África. Resulta sorprendente el significativo aumento de ambos en el último año escolar estudiado.

Gráfico 5. Evolución de la presencia del Alumnado Extranjero matriculado en las Enseñanzas de Régimen General no universitarias por área geográfica de procedencia. Años 1991-2002



(a) Datos Avance

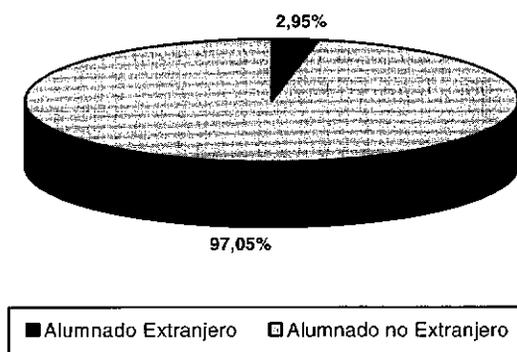
(p) Datos provisionales

Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Datos Avance.

Alumnado extranjero escolarizado en el sistema educativo español en el curso 2001-2002

A pesar de que, como muestran los datos anteriormente presentados, el incremento de alumnado matriculado en la última década en España es notable y significativo, no conviene perder de vista que respecto al total de alumnado escolarizado en el sistema educativo español, el número de alumnos y alumnas extranjeros es muy escaso. Así, hay que recordar que en el cómputo global de todas las enseñanzas no universitarias tan sólo representan el 2,95%, con una cuantía total de 201.518 alumnos frente al total de 6.830.989 alumnos.

Gráfico 6. Porcentaje de Alumnado Extranjero respecto a la Población Escolarizada en las Enseñanzas de Régimen General No Universitarias. Curso 2001-2002



Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Datos Avance

A continuación se ofrecen las cifras totales por niveles educativos que relacionan la proporción de alumnado extranjero con el resto de alumnado escolarizado.

Tabla 2. Distribución Total y Porcentual del alumnado extranjero y No Extranjero según nivel educativo. Curso 2001-2002

	Total alumnado	Alumnos extranjeros	% extranjeros	Alumnos españoles	% españoles
E.Infantil	1.211.826	37.825	3,12%	1.174.001	96,88 %
E.Primaria	2.475.027	88.348	3,57%	2.386.679	96,43 %
E.Especial	27.241	344	1,26%	26.897	98,74 %
ESO	1.901.238	54.339	2,86%	1.846.899	97,14 %
Bachillerato	677.554	8.640	1,27%	668.914	98,73 %
FP II	212.627	93	0,04%	212.534	99,96 %
C.Formativos	428.158	4.810	1,12%	423.348	98,88 %
G. Social	42.027	829	1,97%	41.198	98,03 %
No consta		652			
Total	6.830.989	201.518	2,95%	6.629.471	97,05%

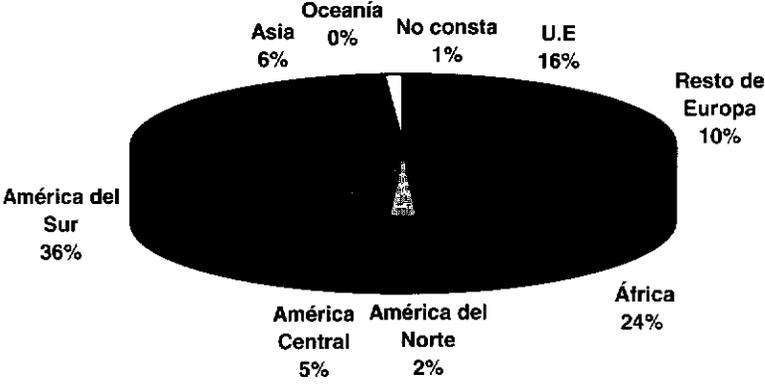
Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Datos Avance

Al comparar los datos anteriores en función del nivel educativo, se observa que donde se concentra mayor proporción de alumnado extranjero es en la Educación Primaria con un 3,57%. En Educación Infantil la proporción de extranjeros respecto al total de población escolarizada en este nivel es de un 3,12% y en la ESO estriba en la actualidad en el 2,86%. No obstante, en todos los niveles educativos, la proporción de alumnado no extranjero se sitúa entre el 96,43 y el 99,96%.

Procedencia del alumnado extranjero escolarizado en el sistema educativo español

El alumnado extranjero matriculado en centros españoles de enseñanza general no universitaria procede mayoritariamente de América del Sur (74.940 alumnos) y de África (48.239 alumnos), seguido posteriormente por la Unión Europea (31.455 alumnos), resto de Europa (19.463 alumnos), Asia (11.214 alumnos), y América del Norte (3.299 alumnos) y Oceanía, (151 alumnos), que son las dos áreas de procedencia con menor alumnado en los centros españoles.

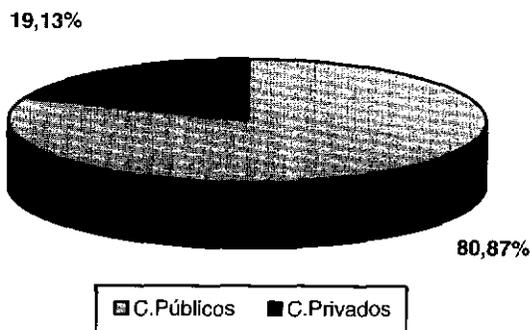
Gráfico 7. Distribución Porcentual del Alumnado Extranjero por Área Geográfica de Procedencia. Curso 2001-2002



Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Datos Avance

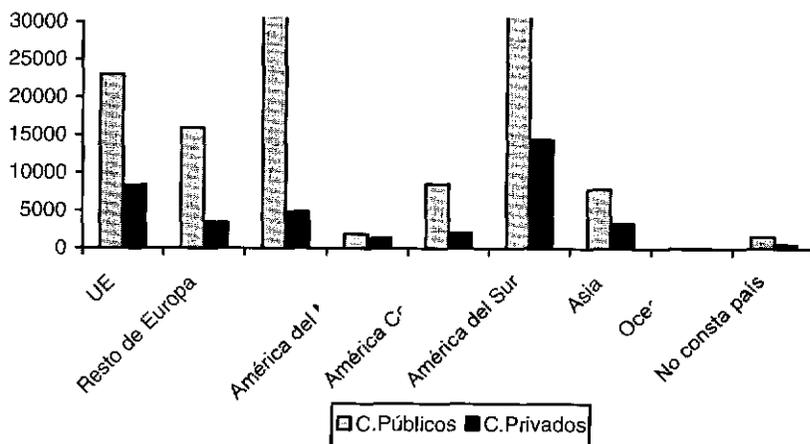
La distribución del alumnado extranjero según la titularidad de centro presenta un importante desequilibrio cuantitativo. En la actualidad, el porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en centros públicos, independientemente del área de procedencia, supera las tres cuartas partes del total. Así, de un total de 201.518 alumnos, 162.958 está escolarizado en estos centros y tan sólo 38.560 lo está en centros privados.

Gráfico 8. Distribución Porcentual del total de Alumnado Extranjero en Centros Públicos y Privados. Curso 2001-2002



Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Datos Avance

Gráfico 9. Distribución del Alumnado Extranjero según Área de Procedencia y Titularidad de Centro. Curso 2001-2002



Nota: Existen 96 alumnos de Oceanía en los centros públicos y 55 en los centros privados.

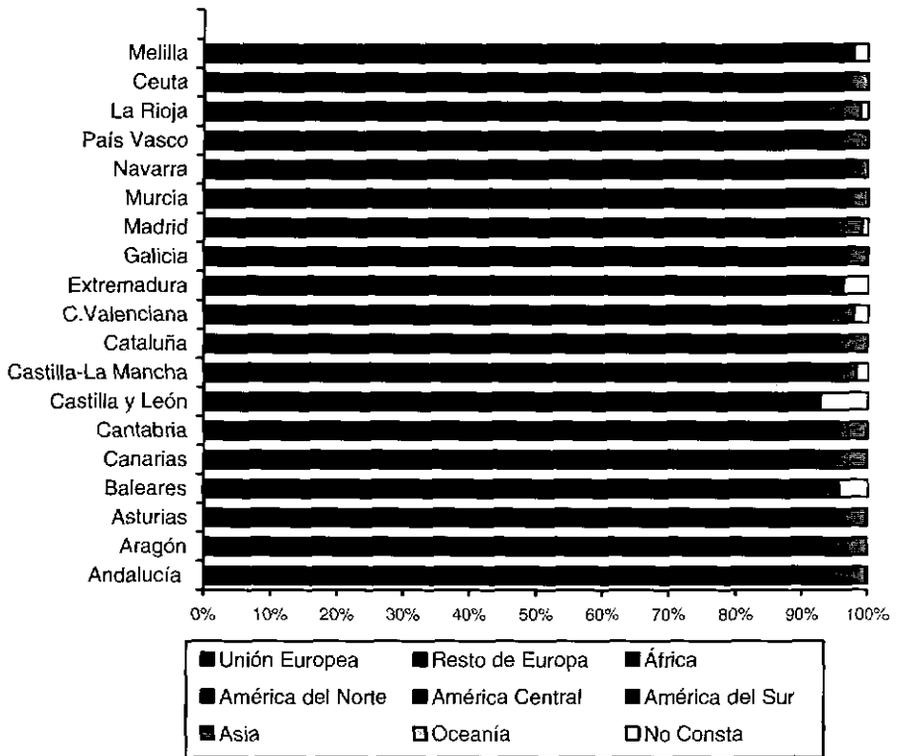
Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Datos Avance

Concretando los datos anteriores por áreas de procedencia del alumnado extranjero, se observa de nuevo cómo la cuantía total de los matriculados en centros públicos supera significativamente a la de los matriculados en los centros privados en todas y cada una de las categorías, dándose las diferencias más importantes en aquéllas que son más numerosas: existen 43.371 alumnos en la enseñanza pública y 4.868 en la privada procedentes de África (el 23,94% de la totalidad del alumnado extranjero procede de esta zona); 60.528 alumnos en la enseñanza pública y 14.412 en la privada proceden de América del Sur (el 31,19% de la totalidad del alumnado extranjero procede de esta zona).

Por otro lado, las diferencias son prácticamente inexistentes entre el alumnado procedente del Norte de América, existiendo 1.914 alumnos en la enseñanza pública y 1.385 en la privada procedentes de este área geográfica.

A continuación, se presentan los datos relativos al alumnado extranjero en las distintas Comunidades Autónomas.

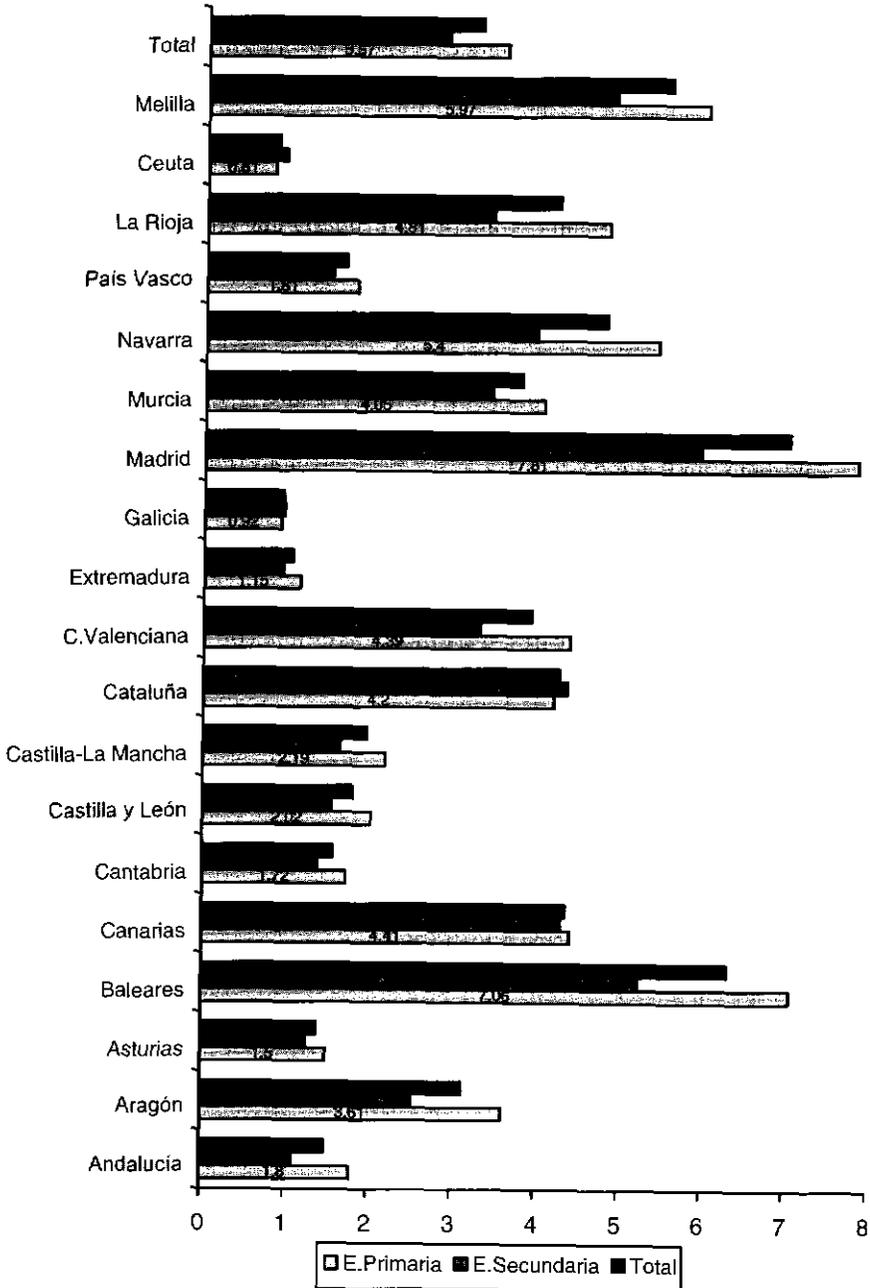
Gráfico 10. Distribución Porcentual del Alumnado Extranjero matriculado en las Enseñanzas de Régimen General no universitarias por Área Geográfica de Procedencia y Comunidad Autónoma. Curso 2001-2002



Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Datos Avance

En la práctica totalidad de las Comunidades Autónomas, la mayoría del alumnado extranjero procede de África y de América del Sur, con un importante porcentaje también de la Unión Europea. Así, la Comunidad de Extremadura y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla tienen un gran porcentaje de alumnado africano. La excepción aparece en la Comunidad Valenciana, Baleares y Andalucía, donde el área mayoritaria de procedencia es la Unión Europea.

Gráfico 11. Porcentaje de Alumnado Extranjero respecto al alumnado Total por CCAA en Educación Primaria y ESO. Curso 2001-2002



Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Datos Avance

Comparando la distribución porcentual del alumnado extranjero en las distintas Comunidades Autónomas, se observa cómo las que presentan mayor proporción de alumnado extranjero son Madrid y Baleares, superando ambas el 7%, seguidas de la Ciudad Autónoma de Melilla. Por otro lado, las de menor porcentaje de alumnado extranjero son la Ciudad Autónoma de Ceuta, Galicia, Extremadura y Asturias.

En general, todas las Comunidades Autónomas presentan mayor porcentaje de alumnado extranjero en Primaria que en Secundaria, salvo en las Comunidades de Ceuta, Galicia y Cataluña en las que es mayor el porcentaje de alumnos extranjeros en Secundaria que en Primaria. Concretando por nivel educativo, en la Educación Primaria, donde el porcentaje total se sitúa en el 3,57%, las Comunidades de Baleares, Madrid y la Ciudad Autónoma de Melilla superan el 5,5% de alumnado extranjero, llegando al 6,99% en el caso de la capital española. En el otro extremo, no llegando siquiera al 1,2%, se encuentran la Ciudad Autónoma de Ceuta y las Comunidades de Galicia y Extremadura.

Respecto a la Educación Secundaria Obligatoria, siendo el porcentaje total del 2,86%, se encuentran superando el 4,5% de alumnado extranjero Melilla, Baleares y Madrid, esta última con un 5,94%. En cambio, la Ciudad Autónoma de Ceuta y las Comunidades de Extremadura y Galicia no llegan al 1%.

Tabla 3. Distribución del alumnado español y extranjero en enseñanzas obligatorias por Comunidad Autónoma. Curso 2001-2002

ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS: E. PRIMARIA Y ESO							
	Alumnado Extranjero		Alumnado Español		Total		
	EP	ESO	EP	ESO	EP	ESO	TOTAL
Andalucía	9.821	4.536	536.570	404.717	546.391	409.253	955.644
Aragón	2.256	1.218	60.190	46.915	62.446	48.133	110.579
Asturias	675	515	44.238	40.481	44.913	40.996	85.909
Baleares	3.988	2.083	52.517	37.557	56.505	39.640	96.145
Canarias	5.409	4.119	117.365	91.540	122.774	95.659	218.433
Cantabria	459	324	26.258	22.933	26.717	23.257	49.974
Castilla y León	2.500	1.650	121.328	105.417	123.828	107.067	230.895
Castilla-La Mancha	2.655	1.488	118.343	88.707	120.998	90.195	211.193
Cataluña	14.656	11.103	333.907	242.915	348.563	254.018	602.581
C. Valenciana	11.280	6.411	245.844	187.356	257.124	193.767	450.891
Extremadura	864	553	74.340	58.169	75.204	58.722	133.926
Galicia	1.241	1.113	134.007	114.804	135.248	115.917	251.165
Madrid	24.597	14.425	290.444	228.467	315.041	242.892	557.933
Murcia	3.488	2.166	82.583	60.979	86.071	63.145	149.216
Navarra	1.606	849	28.162	20.638	29.768	21.487	51.255
País Vasco	1.746	1.172	94.982	76.577	96.728	77.749	174.477
La Rioja	707	391	13.991	11.022	14.698	11.413	26.111
Ceuta	50	39	6.097	4.110	6.147	4.149	10.296
Melilla	350	184	5.513	3.595	5.863	3.779	9.642
Total	88.348	54.339	2.386.67	1.846.89	2.475.02	1.901.23	4.376.26
			9	9	7	8	5

Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Datos Avance

Considerando los datos anteriores en relación con las cuantías totales del alumnado, se refleja cómo de un total de 4.376.265 alumnos matriculados en Educación Primaria y ESO en el curso 2001-2002, 142.687 alumnos son extranjeros.

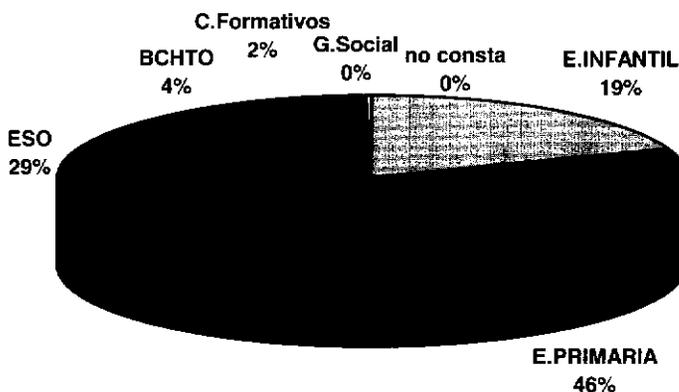
Las Comunidades con mayor número de alumnado extranjero son Madrid (con un total de 39.022) y Cataluña (con un total de 25.759), tanto para la Educación Primaria como para la Secundaria, seguidas de la Comunidad Valenciana (17.691) y Andalucía (14.357). No obstante, son precisamente estas Comunidades las que cuentan con mayor número de alumnado total, destacando Andalucía con un total de 955.644.

Aquellas con menor número de alumnado extranjero son las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, tanto en Primaria como en Secundaria, así como Cantabria en Primaria (con 459 alumnos extranjeros) y en Secundaria (con 324). No obstante, estas Comunidades también son las de menor alumnado total matriculado en estos niveles, salvo en el caso de Cantabria (49.974 alumnos), pues La Rioja cuenta con menor alumnado (26.111).

A continuación, se presentan los datos relativos a la distribución del alumnado extranjero, desagregada la información por nivel educativo y titularidad de centro.

Distribución del alumnado extranjero escolarizado en los distintos niveles educativos

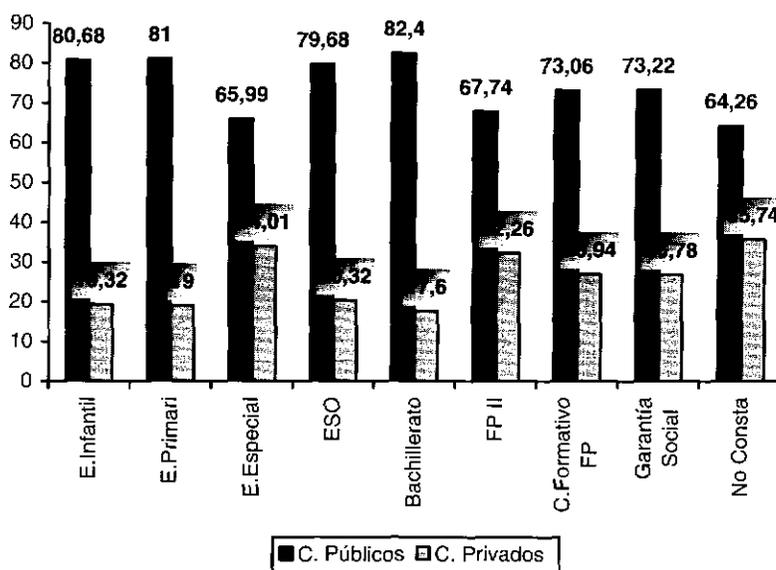
Gráfico 12. Distribución Porcentual del Alumnado Extranjero por Nivel Educativo. Curso 2001-2002



Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Datos Avance

Considerando primeramente los datos globales, sin tener en cuenta la titularidad del centro, se observa que el alumnado extranjero matriculado en Educación Primaria abarca el 46% de la distribución total de este alumnado, con 88.348 alumnos. Por otra parte, en la ESO su presencia numérica se cifra en 54.339 alumnos (29%) y Educación Infantil en 37.825 alumnos (19%). Por último, en los Programas de Garantía Social, en los Ciclos Formativos de la FPE y en Bachillerato la presencia es mucho menor, oscilando los porcentajes entre un 0 y un 4%.

Gráfico 13. Distribución porcentual del alumnado extranjero según nivel educativo y titularidad de centro



Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2001-2002. Datos Avance

Considerando los datos anteriores en función de la titularidad de los centros, se observa cómo la distribución es significativamente superior en los centros públicos en todos los niveles educativos.

En definitiva, y a la luz que arrojan estos datos, parece poder constatar la afirmación que se vertía en los primeros párrafos de este documento: la construcción de una nueva ciudadanía intercultural es uno de los grandes retos de las sociedades modernas y, sin duda, los sistemas educativos se convierten en una preciosa herramienta para hacer realidad la consecución de dicho reto. Tan sólo se ha pretendido con este trabajo un acercamiento descriptivo y cuantitativo a esta nueva realidad multicultural de las aulas españolas, acercamiento que, sin embargo, deja infinidad de aspectos de gran relevancia sin tener en cuenta. Ahora bien, conocer las situaciones constituye uno de los primeros pasos cuando el objetivo es llegar a explicarlas, construirlas, analizarlas, mejorarlas...

Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza

Sebastián Sánchez

Introducción

Vivimos en una sociedad cada vez más plural, con una nueva dimensión internacional de la que surge la necesidad de educar para la solidaridad entre los pueblos.

La educación en los valores del respeto, la tolerancia activa y la solidaridad es el mejor instrumento para erradicar las actitudes de racismo y xenofobia que con cierta frecuencia se están presentado en las sociedades del llamado “Primer Mundo” como una reacción frente al fenómeno de la inmigración.

El reconocimiento de la diversidad cultural en los centros de enseñanza resulta fundamental para conseguir verdaderas sociedades interculturales. Los centros educativos tienen el deber de asegurar las bases para la igualdad real y efectiva en la escuela, el trabajo y la sociedad, atendiendo a la diversidad de género, etnia y cultura.

La educación tiene, sin duda, una función importante que desarrollar en el diálogo entre culturas, contribuyendo a derribar muros fraguados por la ignorancia, la incompreensión, la inseguridad y la falta de comunicación y solidaridad.

Para que la diversidad étnica y cultural se transforme en algo enriquecedor es preciso partir de un reconocimiento entre iguales, respetar la diversidad y promover el intercambio. Sólo así conseguiremos que el multiculturalismo se transforme en interculturalismo. Éste es el reto.

Los fenómenos migratorios

Los movimientos migratorios internacionales surgidos en los últimos tiempos se caracterizan porque afectan a la mitad de los estados

existentes en el mundo, siendo cada vez menos las zonas que quedan al margen de las corrientes migratorias. Pero además, los colectivos de inmigrantes no han cesado de crecer en los últimos veinte años y por otra parte, no responden a un modelo o patrón único: hay refugiados de guerra, refugiados económicos, mano de obra barata, trabajadores altamente cualificados, estudiantes... y coexisten personas asentadas y con estabilidad jurídica con personas sin este tipo de seguridad.

Un elemento clave de la nueva situación migratoria es la feminización. Aunque a lo largo de la historia las mujeres han estado presentes en los movimientos migratorios, desplazándose solas en algunos casos y acompañando a su pareja o para reunirse con ella en otros, últimamente cada vez son más las mujeres que emigran solas, sea de forma independiente o poniendo en marcha la cadena migratoria a la que se incorporarán más tarde los hombres.

En España la inmigración se caracteriza por la diversidad. Sólo una parte proviene de los llamados países del “Tercer Mundo”, el resto es originario del “Primer Mundo”. De esta población el mayor segmento corresponde a los inmigrantes procedentes de la Unión Europea, seguido por la población procedente del Magreb, América del Sur, Asia, América Central y Caribe, África Subsahariana, Europa del Este y América del Norte. De esta población los originarios del “Tercer Mundo” se concentran preferentemente en Madrid y Cataluña, mientras que los del “Primer Mundo” están establecidos en Andalucía, Comunidad Valenciana, Canarias o Baleares.

Debemos prestar también especial atención al fenómeno de la feminización de la inmigración en España. La procedencia de las inmigrantes muestra un claro predominio de las mujeres europeas; el segundo grupo lo constituyen las mujeres americanas, seguidas de las africanas y asiáticas. En los últimos ocho años el número total de mujeres inmigrantes se incrementó más que el de los hombres. Cabe resaltar que, a pesar de que las mujeres inmigrantes europeas representan el 47,8 %, este colectivo se ha caracterizado por su invisibilidad social.

La inmigración en la Comunidad Autónoma Andaluza

Desde hace algún tiempo Andalucía se ha convertido en tierra de acogida de inmigrantes. Se ha pasado de ser exportadores de mano de obra, emigrantes con destino fundamentalmente a tierras del norte de España y países europeos en general, a ser receptores de trabajadores, muchos de ellos procedentes del Magreb y de diversos puntos de África.

Este hecho supone la necesidad de plantearse la atención educativa de los niños y niñas de familias inmigrantes, así como acciones formativas a las personas adultas, teniendo en cuenta que en algunos de los movimientos migratorios subyace una fuerte privación socioeconómica por lo que esta atención ha de hacerse mediante un gran esfuerzo de compensación y de atención especial.

En el presente curso académico (2001-2002) se encuentran escolarizados un total de 18.656 alumnas y alumnos en la Comunidad Autónoma Andaluza. Su distribución se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución del alumnado inmigrante en Andalucía, 2001-2002

Provincias	Infantil y Primaria				Secundaria			
	Colegios Públicos		Colegios Privados		Colegios Públicos		Colegios Privados	
Almería	2.753	97,18	80	2,82	1.226	96,76	41	3,24
Cádiz	1.032	83,77	200	16,23	441	90,74	45	9,26
Córdoba	480	89,55	56	10,45	178	84,76	32	15,24
Granada	973	84,10	184	15,90	385	76,69	117	23,31
Huelva	494	92,68	39	7,32	265	96,72	9	3,28
Jaén	313	83,24	63	16,76	153	92,17	13	7,83
Málaga	4.220	85,51	715	14,49	1.976	86,06	320	13,94
Sevilla	1.005	84,52	184	15,48	590	88,86	74	11,14
<i>Andalucía</i>	<i>11.270</i>	<i>88,11</i>	<i>1.521</i>	<i>11,89</i>	<i>5.214</i>	<i>88,90</i>	<i>651</i>	<i>11,10</i>

Provincias	Colegios Públicos		Colegios Privados		TOTAL
	Total	%	Total	%	
Almería	3.979	97,05	121	2,95	4.100
Cádiz	1.473	85,74	245	14,26	1.718
Córdoba	658	88,20	88	11,80	746
Granada	1.358	81,86	301	18,14	1.659
Huelva	759	94,05	48	5,95	807
Jaén	466	85,98	76	14,02	542
Málaga	6.196	85,69	1.035	14,31	7.231
Sevilla	1.595	86,08	258	13,92	1.853
Andalucía	16.484	88,36	2.172	11,64	18.656

Fuente: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía

Como puede apreciarse, la mayor parte del alumnado, el 88,36%, se encuentra escolarizado en los colegios y e institutos públicos de Educación Secundaria, mientras que el 11,64% restante está escolarizado en centros privados.

En la tabla que se expone a continuación se observa la procedencia del alumnado inmigrante. Un dato relevante es que hay un total de 3.316 alumnos (17,77%) procedentes de la Unión Europea. El grupo más numeroso, 1.911 alumnos, se encuentra escolarizado en los centros de la provincia de Málaga. Otro dato significativo es el porcentaje de alumnado procedente del continente africano, 5.099 alumnos, que representa el 27,33% del total. El grupo más importante de este alumnado africano se encuentra escolarizado en los centros de Almería (1.764 alumnos) y Málaga (1.018 alumnos). Procedente de América Latina hay un total de 4.845 alumnos (el 25,97%), escolarizados en los centros de las diferentes provincias, sobre todo en Málaga (1.629 alumnos), Almería (912 alumnos), Sevilla (710 alumnos) y Granada (532 alumnos). De los países europeos no pertenecientes a la Unión Europea, especialmente de los países del Este, hay un total de 4.013 niñas y niños (21,51%) que se encuentran fundamentalmente en centros de Málaga (2.163 alumnos) y Almería (959 alumnos). A continuación, y en mucha menor cuantía, se encuentra el alumnado asiático (948 alumnos, el 5,08%) cuyo número más significativo está en Málaga (385 alumnos) y Sevilla (156 alumnos). El alumnado procedente de EE.UU. y Canadá es todavía menor (403 alumnos, el 2,16%), y se encuentra principalmente en Cádiz (166

alumnos) y Málaga (112 alumnos). Por último, en número muy poco significativo, está el alumnado de Oceanía (0,17%).

Tabla 2. Lugar de origen del alumnado inmigrante en Andalucía, 2001-2002

	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva
Unión Europea	371	351	45	316	98
Resto de Europa	959	212	85	328	80
Asia	75	78	60	86	28
África	1.764	589	220	360	373
EEUU y Canadá	19	166	9	29	7
Resto de América	912	318	326	532	221
Oceanía	0	4	1	8	0
TOTAL	4.100	1.718	746	1.659	807

	Jaén	Málaga	Sevilla	Total	%
Unión Europea	32	1.911	192	3.316	17,77
Resto de Europa	34	2.163	152	4.013	21,51
Asia	80	385	156	948	5,08
África	194	1.018	581	5.099	27,33
EEUU y Canadá	3	112	58	403	2,16
Resto de América	197	1.629	710	4.845	25,97
Oceanía	2	13	4	32	0,17
TOTAL	542	7.231	1.853	18.656	100,00

Fuente: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Se puede concluir a la vista de ambas tablas que el alumnado inmigrante se encuentra escolarizado fundamentalmente en los centros públicos (88,36%). De este alumnado la mayor parte procede de África (27,33%), seguida de Latinoamérica (25,97%), de los países europeos no pertenecientes a la Unión Europea (21,51) y de la Unión Europea (17,77%). La mayor concentración de este alumnado se da en las provincias de Málaga (7.231 alumnos, el 38,76%) y Almería (4.100 alumnos, el

21,98%), seguidas de Sevilla (1.853 alumnos, el 9,93%), Cádiz (1.718 alumnos, el 9,21%) y Granada (1.659 alumnos, el 8,89%).

El marco teórico

Cultura

El concepto que se tenga de cultura va a marcar las relaciones entre las distintas culturas. Por lo tanto, es necesario delimitar qué se entiende por cultura, ya que de ello va a depender el enfoque y el carácter de las intervenciones, tanto en el ámbito social como educativo.

Son muchas las definiciones que existen. Así, en el uso corriente del término se entiende por cultura el conjunto de producciones que una determinada comunidad ha generado históricamente. Esta definición de cultura la dota de un sentido estático y de posesión, de forma que desde esta perspectiva se entiende que una persona culta es aquella que ha accedido a un cuerpo de conocimientos y habilidades que son los productos culturales.

La cultura también se puede entender de una forma menos restringida, más amplia. En este sentido, cuando se habla de cultura se está haciendo referencia a la manera de ser de una comunidad, al modo en que interpreta el mundo y se sitúa en él. Desde esta perspectiva la cultura tiene que ver con los valores, criterios de conducta, roles sociales, etc., es decir, con elementos cambiantes, dinámicos y adaptables que nos remiten a conceptualizar la cultura como un sistema de explicación e interacción con la realidad.

Desde este enfoque no tiene ningún sentido hablar de personas sin cultura. Todos los grupos humanos han elaborado su cultura, ya que en definitiva es el conjunto de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualquier otra capacidad y hábito adquirido por el hombre en tanto que es miembro de la sociedad.

Cada individuo, como miembro de un grupo, es portador, productor y reproductor de su cultura; ésta es siempre distinta y específica. Por otro lado, constituye la manifestación de su identidad como grupo social, cultural y humano.

Los enfoques multiculturales

El concepto de cultura está en estrecha conexión con las diferentes formas de abordar el contacto entre ellas. En un primer momento la multiculturalidad se abordó desde las políticas sociales y educativas como la necesidad de adaptar al otro a las costumbres, valores y formas organizativas de la sociedad receptora, considerada como superior. Esta perspectiva, claramente fundamentada en una ideología asimilacionista, estuvo ligada a los fenómenos migratorios y se apoya en la creencia de que diferentes culturas no pueden convivir en un mismo contexto social. En este sentido el grupo mayoritario absorbe al minoritario, de manera que éste se confunde con el anterior, perdiendo su identidad, su lengua, sus hábitos alimenticios e incluso su religión.

De este enfoque se ha pasado a entender la multiculturalidad como la valoración del pluralismo cultural. Se tiende, por tanto, al reconocimiento formal de la diversidad: se acepta y se tolera el mantenimiento de la identidad cultural de los grupos minoritarios.

La interculturalidad

La perspectiva intercultural parte de un planteamiento donde lo sustantivo es la interacción, es decir, el reconocimiento de que lo cultural es necesariamente un fenómeno interactivo donde no es posible poner barreras. Construir la interculturalidad precisa de la posibilidad de afirmar la propia cultura en su relación con las demás. Esto es sólo posible si se establece un proceso donde todos puedan aportar y donde estas aportaciones sean sujeto de intercambio y valoración crítica.

La interculturalidad va más allá de la perspectiva multicultural ya que, partiendo de la constatación y el reconocimiento del hecho de la diversidad cultural, sitúa la interacción cultural como un hecho educativo en sí mismo. La interculturalidad obliga a pensar en las relaciones culturales dentro de un proyecto educativo, pero también dentro de un proyecto social, lo que supone hacer posible la igualdad de derechos y de oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada.

El Centro Educativo: lugar privilegiado para una educación intercultural

La interculturalidad supone, pues, pasar de poner el acento en la integración de la población inmigrante en la sociedad de acogida a pasar a poner el acento en una educación que se destina a la generalidad de la

población y no sólo a las minorías nacionales o inmigrantes. Por tanto, no se concibe la educación intercultural como las actuaciones que hay que tener o realizar solamente con los miembros de uno de los grupos culturales en contacto, sino que supone enseñar a la ciudadanía a mirar a la otra persona con una óptica distinta para comprender cómo piensa y cómo siente, y entender que desde la educación intercultural se obtiene un beneficio que afecta a todos los sujetos.

De este modo, hablar de educación intercultural no supone hablar de un conjunto de objetivos y estrategias educativas que deban tenerse en cuenta exclusivamente en aquellos centros que escolarizan alumnado perteneciente a las minorías culturales, sino que uno de los objetivos fundamentales es conseguir que los miembros del grupo mayoritario acepten como iguales a los de los grupos minoritarios.

La educación intercultural consiste también en facilitar la igualdad de oportunidades para los miembros de las minorías culturales desfavorecidas. En este sentido, la educación intercultural tiene aspectos compensadores y pone en marcha medidas y actuaciones dirigidas, específicamente, a los colectivos que presentan necesidades educativas especiales, entendidas éstas en un sentido amplio pero enmarcadas desde un nuevo modelo de escuela: la escuela intercultural.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, se puede concluir que sólo volviéndose intercultural, el centro docente podrá poner en marcha un modelo educativo desde el que se inculque y fortalezca el deseo de conocer y dialogar con otras culturas y formas de vida, donde se eduque para ser capaz de ponerse en el lugar de la otra persona y entender que todo el mundo es respetable, huyendo de cualquier tipo de arrogancia cultural. En definitiva, un modelo de centro que consiga que todos los miembros de la comunidad educativa desarrollen un compromiso personal en la defensa de la igualdad de los derechos humanos cívicos y políticos, y de rechazo a todo tipo de exclusión.

Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante

Razones

El Plan se justifica porque el colectivo de hijos de inmigrantes presenta necesidades educativas a las que hay que dar respuesta específica, apoyándose, además, en la normativa que recoge el derecho y las

finalidades de la educación, así como en la que recoge el desarrollo de acciones de carácter compensador dirigida a los colectivos más desfavorecidos. De especial referencia para este Plan es la Ley 9/1999 de 18 de noviembre, de solidaridad en la educación, que viene a consolidar y reforzar las medidas de compensación educativa iniciadas desde hace más de una década en la Comunidad Autónoma andaluza.

Necesidades que presenta el alumnado inmigrante

El alumnado hijo de inmigrantes, sobre todo el de origen africano, asiático y del este europeo, presenta tres características que hay que tener en cuenta a la hora de su escolarización. En primer lugar, proceden de culturas diferentes a la andaluza; en segundo lugar, su lengua materna dispone de caracteres orales y escritos que distan bastante de la lengua española y, finalmente, es un alumnado que, en general, tiene necesidades educativas derivadas de situaciones de desigualdad, especialmente en los ámbitos social y económico.

Una vez que se ha incorporado al centro de enseñanza, el alumnado hijo de inmigrantes se enfrenta a ciertos condicionantes para su plena inserción en el sistema educativo. El primero de ellos es el aprendizaje de la lengua vehicular de la enseñanza. En caso de no ser resuelto de manera adecuada y satisfactoria, el alumno se verá conducido al fracaso escolar. Por otro lado, se enfrenta también a otros condicionantes derivados de sus referentes culturales familiares, o de tener una lengua materna diferente de la que utiliza en el centro educativo.

Una mala resolución de las necesidades de este alumnado en el aprendizaje de la lengua de comunicación de la escuela puede implicar, en muchos casos, la consolidación de déficits y retrasos escolares que no se acaban de superar nunca. Cuando una persona no habla el idioma escolar tiene problemas, no sólo en cuanto a sus resultados escolares, sino también en sus relaciones con sus compañeros, profesores y, en definitiva, con todo el entorno escolar y social.

A la hora de analizar las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante hay que tener en cuenta que no se integra igual una niña o un niño de Educación Infantil que el que se incorpora de forma tardía en los últimos cursos de Educación Primaria o en Educación Secundaria. En el primer caso, la inmersión directa en el aula puede ser un procedimiento adecuado. En el segundo caso, son necesarias otras medidas que faciliten el aprendizaje de la lengua lo antes posible, además

de medidas complementarias de apoyo y medios adecuados de compensación.

Por otro lado, el alumnado procedente de familias inmigradas que se encuentra insertado en el sistema educativo dispone de distintos referentes culturales, unos procedentes de su entorno familiar y otros procedentes de su entorno escolar. En tales casos es importante que no se produzca una fuerte disgregación de esos referentes. Para ello deben percibir que a su lengua y a su cultura de origen se le da la importancia que merecen y, además, les conviene tener un buen aprendizaje de la misma para acceder a una mejor comprensión de las pautas culturales de su entorno familiar.

El alumnado inmigrante debe acceder al proceso formativo de tal forma que la variedad de referentes culturales no le produzca distorsión en su educación y pueda desarrollar en libertad sus propias pautas culturales. En ese sentido, es necesario que los centros docentes que escolaricen alumnado perteneciente a minorías étnicas establezcan en sus proyectos de centro las actuaciones necesarias para facilitar el tratamiento de las diferentes culturas en un plano de igualdad, para potenciar la integración social y enseñar al alumno a convivir en contextos culturalmente diversos.

Fundamentos legales

La Constitución Española en su artículo 27.2 recoge que...

"la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales".

Por otra parte, el artículo 2.1. de la LODE especifica los fines de la actividad educativa: formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; preparación para participar activamente en la vida social y cultural; formación para la paz, la cooperación y la solidaridad de los pueblos. En los mismos términos se establece en la LOGSE en su artículo 1 las finalidades de la educación.

Igualmente, el artículo 63 de la LOGSE especifica que...

"con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las

acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en una situación desfavorable y proveerán los recursos económicos para ello". (LOGSE, 1990, art. 63)

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura, proclamó la Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional, cuyo primer artículo recoge:

"Cada cultura tiene una dignidad y un valor que han de ser respetados y conservados. Todas las personas tienen el derecho y el deber de desarrollar su cultura. En su rica variedad y diversidad y en las recíprocas influencias que ejercen unas sobre otras, todas las culturas forman parte del patrimonio común perteneciente a toda la humanidad". (UNESCO, 1966, art.1).

La Ley andaluza 9/1999, de 18 de noviembre, de solidaridad en la educación recoge entre sus objetivos potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura de los grupos minoritarios, así como desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural.

La misma Ley en su artículo 17 dice que...

"los centros con alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas o culturales o inmigrantes deben incluir en sus proyectos de centro medidas que favorezcan el desarrollo y el respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomenten la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social."

Objetivos del Plan para el Alumnado Inmigrante

La Consejería de Educación y Ciencia, con el Plan para la Atención Educativa al Alumnado Inmigrante, pretende su integración desde la perspectiva de un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias, como principio básico de la interculturalidad, y desde la convicción de que el centro educativo es el medio idóneo para enseñar a convivir desde la práctica de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad. En este sentido, educar conjuntamente a personas de

diferentes culturas implica trabajar para conseguir un espacio cultural común que no suponga pérdidas de identidad, sino enriquecimiento de ésta y apertura mental y vital a lo diferente. Sin embargo, aceptar la riqueza de otras sociedades no implica que no haya unos límites. Cuando en los aspectos culturales se encuentre la negación de los derechos básicos universales de mujeres y hombres, de niñas y niños, habrá que desarrollar una dimensión crítica que posibilite el derecho y la libertad a discrepar y abandonar parte de la propia cultura.

Esta finalidad se concreta en los siguientes objetivos:

1. Facilitar la escolarización de todos los niños/as pertenecientes a familias inmigrantes en los mismos términos que el alumnado andaluz.
2. Favorecer que los centros elaboren proyectos educativos interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.
3. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.
4. Facilitar el aprendizaje de la lengua materna del alumnado para que éste no pierda la conexión con su cultura de origen.
5. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.
6. Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral del alumnado inmigrante adulto, incidiendo de forma particular sobre los padres y madres que han inmigrado y cuyos hijos están escolarizados en la educación básica.
7. Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones y organizaciones sin ánimo de lucro.

Medidas y actuaciones

Las medidas y actuaciones del plan van encaminadas a garantizar la atención educativa del alumnado hijo de inmigrantes en las mismas condiciones de calidad que la atención educativa a las niñas y niños

andaluces, así como a favorecer en la comunidad educativa el desarrollo de actitudes de respeto a la diversidad étnica y cultural y el aprecio a los diferentes valores y costumbres de otras culturas, desde el análisis crítico tanto de éstas como de la autóctona mayoritaria.

Primer objetivo:

Facilitar la escolarización todas las niñas y los niños pertenecientes a familias inmigrantes en las mismas condiciones que el alumnado andaluz.

La Consejería de Educación y Ciencia velará para que el proceso de escolarización del alumnado inmigrante se realice en los mismos términos y en las mismas condiciones de igualdad que la escolarización del alumnado español. Para ello se dictarán instrucciones expresas con el fin de evitar cualquier actuación que discrimine o que limite la escolarización del alumnado extranjero.

Medidas

- *Divulgación, entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo en Andalucía y de las convocatorias de becas y ayudas a estudio.*
Es necesario que la población inmigrante esté informada de la organización del sistema educativo y de cómo se realiza el proceso de escolarización: documentación necesaria, plazos de inscripción y matriculación, etc. Con este fin, la Consejería de Educación y Ciencia publicará folletos divulgativos en español y en los diferentes idiomas de las personas inmigradas, de forma que puedan acceder fácilmente a la información. En esta medida podrán colaborar, entre otros, los servicios de orientación e información de la administración educativa y de los ayuntamientos, las Asociaciones de Madres y Padres de alumnos y las Asociaciones sin ánimo de lucro.
- *Campañas de sensibilización entre la población inmigrante para la escolarización de las niñas y niños en la etapa de Educación Infantil.*
Dada la importancia de la atención educativa en los primeros años, se realizarán campañas de sensibilización entre las familias inmigrantes a fin de que soliciten la escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil, sobre todo del alumnado perteneciente a familias desfavorecidas, haciendo especial hincapié en la escolarización de las niñas, con objeto de compensar determinadas

carencias y para que este alumnado pueda acceder en igualdad de condiciones a la enseñanza obligatoria.

- *Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante.*

El alumnado inmigrante, sobre todo el de incorporación tardía al sistema escolar (hecho que se ha incrementado bastante en los últimos años por el desarrollo de la reagrupación familiar), suele tener dificultades para seguir con normalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación puede tener incidencias educativas cuando hay en el aula o en el ciclo un número significativo de alumnas y alumnos. Por ello se dotará de profesorado de apoyo a los centros que escolaricen a un número significativo de alumnado inmigrante que requiera medidas de compensación educativa para su integración en el sistema educativo, con objeto de que este alumnado pueda superar las dificultades de partida y acceder a la educación en las mismas condiciones que sus compañeros. Igualmente, estos centros se considerarán prioritarios para la implantación de las medidas relativas a la mejora de las plantillas de los centros, contenidas en el “Acuerdo por la Educación”. (Cupo 13-23-33). [Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1999b, apartado 7.2].

- *Acceso a los servicios complementarios.*

Para favorecer el acceso a la escolarización obligatoria del alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales procedentes de núcleos de población aislados y cuyas familias se encuentren en situación económica desfavorecida, la Consejería de Educación y Ciencia facilitará los servicios complementarios de comedor, transporte y, en su caso, residencia, conforme a las condiciones que en las convocatorias anuales de ayudas para estos servicios se establezcan.

El comedor escolar puede ser un espacio privilegiado para conocer los aspectos culturales relacionados con las distintas formas de selección y preparación de los alimentos, así como para analizar los esquemas previos de niñas y niños sobre la división de los roles e intentar la no reproducción de la división de funciones según modelos estereotipados. A través de las tareas que implica el acto de la comida, el alumnado puede adquirir habilidades que les ayude a satisfacer de forma autónoma las necesidades personales y las de las personas con las que conviven, así como entender que se trata de

una responsabilidad conjunta, tanto para las alumnas como para los alumnos.

- *Acceso a plazas en las Residencias Escolares para que el alumnado inmigrante pueda continuar sus estudios después de cursar las enseñanzas obligatorias.*

Una vez acabada la enseñanza obligatoria, es deseable que el alumnado inmigrante continúe sus estudios de Bachillerato o de Formación Profesional, de este modo estará capacitado para acceder al mundo laboral cualificado. Con este fin se le facilitará, en caso de que sea necesario, plazas en las Residencias Escolares de la Consejería de Educación y Ciencia, en las mismas condiciones que las establecidas con carácter general para todo el alumnado en la correspondiente convocatoria pública.

Dado que en la cultura de la mayor parte de las familias inmigrantes no se potencia que las adolescentes accedan a estudios post-obligatorios, la Consejería de Educación y Ciencia considera necesario ofertar, de manera específica para las alumnas, plazas en estas residencias.

- *Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las actividades extraescolares del centro.*

Es necesario que el alumnado inmigrante participe en las actividades extraescolares culturales y deportivas que organicen los centros docentes, de forma que puedan tener la oportunidad de realizarse personalmente y de participar en distintos ámbitos de la vida social. En este sentido, se apoyarán los proyectos e iniciativas de los centros que expresamente incluyan la participación del alumnado inmigrante, presentadas al amparo de las convocatorias para la realización de actividades extraescolares que las Delegaciones Provinciales harán públicas para cada curso escolar.

- *Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura mediadora intercultural.*

La Consejería de Educación y Ciencia, en colaboración con la Consejería de Asuntos Sociales, formalizará convenios de colaboración con asociaciones sin ánimo de lucro y organizaciones no gubernamentales con la finalidad de desarrollar actividades de compensación educativa con el alumnado y las familias, contando con la colaboración de un mediador o mediadora intercultural - cuando sea necesario- que favorezca el acercamiento del alumnado y

de su familia a la institución escolar y a los servicios y ayudas de que dispone el Sistema Educativo.

Segundo objetivo:

Favorecer que los centros elaboren proyectos de centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

Facilitar la educación intercultural implica, por parte de los centros, una revisión del proyecto educativo que se está llevando a cabo, ya que la educación intercultural afecta a toda la comunidad educativa. Se trata de tomar conciencia del estado de la cuestión en el centro, tanto en un sentido cuantitativo (número y proporción de la composición multicultural) como en una perspectiva cualitativa (percepción, valoración, tipo de relaciones que se producen).

La educación intercultural debe impregnar todos y cada uno de los elementos del proyecto de centro, reconociendo la riqueza que supone la diversidad cultural. Un proyecto de centro tiene que estar asentado en el principio de la diferencia como enriquecimiento para todos y en la consideración de la interculturalidad como un proceso de comunicación e intercambio.

El proyecto curricular de centro debe reflejar un currículo integrador que recoja la experiencia y las necesidades no sólo de los alumnos de las diferentes culturas, sino también, y en la misma medida, la experiencia y necesidades de las alumnas. De igual modo, deberá incluir la contribución histórica de las mujeres, tanto de la cultura mayoritaria como de las minoritarias, al desarrollo económico, social y cultural de la humanidad. Desde el proyecto curricular se pretende desarrollar una competencia en el alumnado que posibilite entender el mundo desde diferentes lecturas culturales, reflexionar críticamente sobre la propia cultura y la de los demás y generar una actitud y una vivencia positivas, comprometidas y enriquecedoras de las relaciones entre las culturas.

Dentro del proyecto curricular tiene especial relevancia el Plan de Orientación y Acción Tutorial, ya que es el instrumento que va a permitir incluir a los equipos docentes los programas de acogida y las actuaciones específicas a fin de favorecer el proceso de integración del alumnado perteneciente a minorías étnicas, así como las medidas que contribuyan a evitar las actitudes de rechazo, intolerancia o discriminación. Los tutores son las personas indicadas para prestar especial atención al control del

absentismo escolar, sobre todo en las niñas, puesto que las familias tienden más a enviar al centro educativo a los niños que a las niñas. Es importante, dada la cultura de origen de la mayoría de las familias inmigrantes, potenciar de manera especial el que las alumnas participen de forma activa, tanto en las actividades del aula como en las actividades generales del centro, desde la toma de conciencia de la igualdad de derechos y oportunidades respecto a los alumnos.

Uno de los objetivos de la acción tutorial es proporcionar al alumnado y a sus familias una información y orientación escolar sin las limitaciones que imponen las expectativas de sexo/género. De igual modo, tiene como finalidad presentar las profesiones y carreras rompiendo los estereotipos con la colaboración de hombres y mujeres que no siguen los modelos tradicionales.

El Reglamento de Organización y Funcionamiento es el instrumento que recoge medidas concretas para la consecución del clima idóneo de convivencia que garantice el respeto y la tolerancia a las minorías, evitando, además, mensajes que puedan inducir al alumnado a adaptarse a los estereotipos de género. También debe incluir medidas encaminadas a garantizar una visión equilibrada de las diferentes etnias, sexos y religiones, sin estereotipos de género y sin prejuicios ni discriminación hacia las diferentes culturas. Dicho objetivo se pretende alcanzar con las publicaciones escolares y el material didáctico, así como con los tabloneros de anuncios y los carteles.

Un proyecto de centro intercultural se concreta en el marco del aula, en primer lugar creando un marco de aprendizaje que se apoye en los referentes culturales que aportan las alumnas y los alumnos. Sólo así se puede evitar que el alumnado genere una yuxtaposición de términos y de códigos, aquellos que se utilizan para afrontar los problemas de la vida cotidiana y los que se utilizan para resolver los trabajos en el ámbito escolar.

En segundo lugar, y simultáneamente, estimulando que los distintos referentes culturales confluyan e interactúen. Esto requiere un marco de relaciones donde sea verdadera la comunicación y la interacción, donde sea posible la expresión espontánea de la propia identidad cultural, donde esta expresión se legitime, se valore y se analice críticamente, donde se ponderen los valores ideológicos que influyen en la percepción de las culturas y donde, en definitiva, sea posible construir la propia identidad cultural de manera enriquecedora, adquiriendo al mismo

tiempo competencia para tener conciencia de los esquemas culturales que se tienen alrededor.

Medidas

- *Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado perteneciente a familias inmigrantes.*

El profesorado de los centros que atiende al alumnado perteneciente a minorías étnicas debe recibir una formación específica que le facilite la elaboración de proyectos de centro interculturales, así como el conocimiento y la comprensión de las pautas y referentes culturales tanto de las alumnas como de los alumnos que se encuentran matriculados en sus centros.

Con este fin, el programa bianual 2000-01 de formación del profesorado incluirá todas las acciones formativas necesarias para atender a dicho colectivo de profesores y profesoras. Asimismo, se considera oportuno que los centros aludidos desarrollen su propio plan de formación en centro para poder ajustarse mejor a sus necesidades. Para poder lograrlo, los Centros de Profesorado pondrán a su disposición los recursos necesarios.

- *Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.*

La Consejería de Educación y Ciencia elaborará y publicará materiales curriculares de educación intercultural que sirvan de apoyo y asesoramiento al profesorado que atiende al alumnado perteneciente a minorías étnicas.

Tercer objetivo:

Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.

Una de las prioridades de este colectivo es la necesidad del aprendizaje de la lengua española lo más rápidamente posible, con objeto de poder integrarse en el ámbito escolar y social y poder acceder al aprendizaje escolar.

En la adquisición de la lengua de acogida hay que tener presente que aprender un lenguaje es aprender un mundo de significados culturales vinculados a un conjunto de significantes y, con tales significados, los modos en que las personas de su entorno entienden e interpretan la realidad. El lenguaje contribuye así a construir una representación del

mundo socialmente compartido y comunicable en el entorno sociocultural.

Por lo tanto, resulta necesario tener en cuenta algunos aspectos concretos, como el papel de la ideología sexo/género en la construcción y uso de la lengua y sus implicaciones sociales; el lenguaje no sexista como instrumento para el cambio de actitudes, valores y normas; el sexismo en los sistemas de comunicación verbal y no verbal. Estos aspectos potenciarán el uso no discriminatorio del lenguaje.

Medidas

- *Creación de aulas temporales de adaptación lingüística.*
Una de las dificultades iniciales del alumnado inmigrante para su integración en el sistema educativo es el desconocimiento del idioma y de las pautas de comportamiento e interrelación existentes en los centros escolares, bastante alejados en sus formas de organización y funcionamiento de los referentes culturales propios de este alumnado. Por este motivo parece aconsejable, en determinados casos, un período de adaptación y acogida centrado en el aprendizaje del español y de las pautas de conducta propias de la institución escolar. Para ello se crearán aulas temporales de adaptación lingüística a fin de facilitar la incorporación al sistema educativo en los momentos iniciales, incrementando el número existente de estas aulas.

Estas aulas deben tener unas características básicas que no conviene perder de vista. En primer lugar, el paso del alumnado inmigrante por ellas será transitorio, limitándose al tiempo estrictamente necesario para un desenvolvimiento mínimo en lenguaje español oral, así como para interpretar adecuadamente la vida del colegio y el entorno en el que va a vivir (horarios, funcionamiento de diferentes servicios de centros tales como el comedor escolar, actividades extraescolares, etc.). Otro aspecto básico de esta experiencia consiste en la coordinación entre el aula temporal y el colegio en el que el alumno está matriculado. Dicha coordinación es necesaria a la llegada al aula temporal, durante y después con el fin de orientar al que va a ser su tutor/a y equipo docente. Estas aulas se distinguen también por la heterogeneidad del alumnado en edades, sexo, país de procedencia, etc., y por la individualización de la enseñanza que en ellas se imparte, basada en las características de cada alumna y alumno. Una última característica consiste en la

estrecha colaboración con la familia que en todo momento se trata de asegurar.

- *Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.*

Es deseable que en el apoyo del aprendizaje de la lengua intervenga personal cualificado procedente del colectivo de inmigrantes, o bien que conozca la lengua propia del alumnado para que pueda haber un reconocimiento de la contribución cultural de éste a la escuela. Además, esta figura garantiza el contacto social y comunicativo entre el profesorado y el alumnado. Al igual que el resto de profesores, esta persona deberá utilizar siempre la lengua española, aunque podrá entender al alumnado cuando éste utilice su propia lengua.

Como complemento a la medida señalada en el punto anterior, la Consejería de Educación y Ciencia formalizará convenios con aquellas entidades y asociaciones sin ánimo de lucro que puedan facilitar personas bilingües para facilitar el proceso de integración y de aprendizaje de la lengua española en centros donde el número de alumnado inmigrante sea reducido.

Cuarto objetivo:

Facilitar el aprendizaje de la lengua materna para que el alumnado no pierda su cultura de origen.

La Consejería de Educación y Ciencia es consciente de la necesidad de impulsar acciones encaminadas a favorecer el aprendizaje de la lengua materna del alumnado inmigrante, con el fin de que pueda adquirir una mayor conciencia lingüística y acceder a una mejor comprensión de las pautas de su extracción sociocultural de origen. Por otra parte, existe una conexión entre la lengua propia y la nueva, hasta el punto de que el dominio de la lengua propia, junto con la valoración que los demás hacen de la misma, conlleva una mejor disposición y habilidades para el aprendizaje de la lengua nueva.

En vista de lo expuesto anteriormente, es importante que, en el caso del alumnado inmigrante, el profesorado se esfuerce en transcribir, aprender y utilizar adecuadamente sus nombres, formas de saludar, etc., es decir, que cada alumna y alumno se sienta apreciado y valorado en aquello que es suyo y que aporta a la comunidad.

Medidas

- *Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.*
Se realizarán convenios con entidades que ofrezcan estos aprendizajes y que puedan desarrollarlos dentro del marco escolar, aunque fuera del horario lectivo.
- *Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante.*
Los materiales didácticos son un recurso importante para que el profesorado pueda llevar a cabo su quehacer educativo. En este sentido, es necesario elaborar materiales específicos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado y hacerlos llegar a los centros con el fin de facilitar este proceso de enseñanza .
- *Gestión ante los países de origen encaminada a la contratación de profesorado que facilite que el alumnado hijo de inmigrantes tengan un buen dominio de su lengua materna y, de igual modo, para que el resto del alumnado del centro tenga opción de aprenderlas.*
El respeto, la valoración y la enseñanza de la propia lengua son elementos decisivos para que la inmigración se incorpore a la lengua de la escuela. Cuando esta enseñanza se realiza por el profesorado del país de origen se introduce un elemento de calidad. Por ello, la Consejería de Educación y Ciencia, en el marco de los convenios de cooperación con los países de origen que puedan formalizarse, favorecerá la presencia en los centros docentes de este profesorado, facilitado por las autoridades correspondientes.

Quinto objetivo:

Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, en especial en las zonas que acogen inmigrantes, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos, no sólo de la comunidad educativa, sino del propio barrio.

La integración de toda la población en los ámbitos escolar y extraescolar debe estar basada en el derecho de todos a vivir en una sociedad que no fragmente entre inmigrantes y autóctonos, sino hacia una sociedad formada por ciudadanas y ciudadanos con los mismos derechos y con capacidad para reconocerse como individuos universales, de forma que la diversidad de orígenes, de capacidades y de características sociales y culturales sea reconocida como un elemento común de toda la población.

Medidas

- *Apoyo a los centros para que pongan en marcha procesos de reflexión y contraste sobre la perspectiva intercultural que impliquen a todos los sectores del barrio en el que se encuentra el centro.*
Los centros educativos son un lugar idóneo para analizar de forma objetiva y responsable los fenómenos migratorios y para potenciar la empatía social y cultural hacia los otros desde la creencia de que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.
- *Impulso de la participación de madres y padres del alumnado inmigrante en los centros docentes.*
La Consejería de Educación y Ciencia potenciará que los centros educativos, situados en zonas donde la presencia de esta población es significativa, fomenten la participación de las madres y padres pertenecientes a estas minorías en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, así como en la vida del centro, organizando campañas informativas, jornadas interculturales y actividades culturales diversas. En este sentido, la Consejería convocará ayudas para financiar actividades de Federaciones y Confederaciones de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, con el objetivo de promover su participación, apoyar su formación, propiciar un mejor conocimiento del sistema educativo y potenciar su implicación para favorecer la convivencia en los centros.
- *Fomento de la participación del alumnado inmigrante en las Asociaciones de Alumnas y Alumnos.*
Para facilitar el proceso de integración en el centro, es importante potenciar que el alumnado inmigrante participe en las organizaciones estudiantiles. De este modo, se sentirá informado y asesorado y podrá participar en la vida del centro en un plano de igualdad. La Consejería de Educación y Ciencia convocará anualmente ayudas para financiar actividades de las organizaciones estudiantiles andaluzas. En dichas convocatorias se apoyarán los proyectos que expresamente contemplen la participación del alumnado inmigrante en las asociaciones de alumnas y alumnos.

Sexto objetivo:

Potenciar el desarrollo de acciones de formación integral de las alumnas y los alumnos inmigrantes adultos, interviniendo de forma especial sobre

los padres y madres cuyas hijas e hijos estén escolarizados en la educación básica.

Medidas

- *Integración de la población inmigrante en la formación básica de adultos.*

La Consejería de Educación y Ciencia favorecerá la inscripción de los inmigrantes adultos en los centros de educación con objeto de que puedan tener acceso a los niveles de formación básica de adultos. En particular, se realizarán campañas informativas para que las mujeres inmigrantes se interesen en acceder a esta formación, dada su importancia para una efectiva integración social y laboral.

- *Desarrollo de planes educativos en los Centros de Adultos dirigidos a la población inmigrante.*

La Consejería de Educación y Ciencia considera necesario favorecer el desarrollo de programas educativos destinados al intercambio cultural y planes de animación sociocultural que faciliten un mejor conocimiento de las diversas culturas. En este sentido, se desarrollarán planes educativos al amparo del artículo 4 de la Ley 3/1990 para la educación de adultos en Andalucía, dirigidos a mejorar la convivencia, el conocimiento y el respeto de la diversidad cultural.

- *Formación específica del profesorado de educación de las personas adultas que trabaje con población inmigrante.*

La necesidad de conocer los valores de las otras culturas y desarrollar una actitud favorable es básico para trabajar con personas inmigrantes adultas. El valor, el momento, el lugar, la amplitud de lo que hay que guardar en secreto, los temas que pueden ser motivo de conversación y los que no, son todos aspectos vivenciales muy específicos de cada cultura. El valor y la importancia del espacio, de su ordenamiento y de su funcionalidad son diferentes en cada cultura. Incluso la distancia óptima para establecer un diálogo interpersonal. Asimismo, el concepto del tiempo, la forma de medirlo, el valor de la puntualidad o su aprovechamiento son diferentes. Si cada cultura organiza su tiempo en función de sus necesidades, de sus ritos, de su religión, es importante que el profesorado conozca estos datos y actúe en consecuencia. En este sentido se pueden hacer adaptaciones específicas del horario escolar para que el alumnado musulmán que lo desee pueda practicar el ayuno durante el mes del Ramadán.

El profesorado necesita tener el máximo de información respecto a la cultura de su alumnado, tanto en los aspectos que conciernen a los hombres, como en los que conciernen a las mujeres. Éstas se encuentran a menudo en situación de desigualdad y, en muchos casos, en situación de negación de los derechos básicos para poder desarrollar y maximizar su capacidad para escoger, a la vista de las posibilidades existentes, su itinerario de desarrollo personal, formativo, laboral y social.

En los programas de formación del profesorado se incluirán, por lo tanto, acciones formativas que atiendan las necesidades en este ámbito. Asimismo, se favorecerá que estos centros, con el apoyo del Centro de Profesorado que corresponda, desarrollen su propio plan de formación en el centro para ajustarse mejor a sus necesidades.

- *Establecimientos de convenios con asociaciones, organizaciones o instituciones que trabajen con población inmigrante.*
El trabajo conjunto entre la Consejería de Educación y las asociaciones sin ánimo de lucro que trabajan con la población inmigrante va a suponer favorecer el intercambio de experiencias, así como el intercambio de materiales que favorezcan una mejor formación, tanto en el aprendizaje de la lengua como de las vías de participación social. Este trabajo conjunto permitirá poner a disposición del alumnado inmigrante las herramientas básicas que le permitan comprender y analizar el conjunto de situaciones y procesos en que está implicado en su nuevo entorno cultural.
- *Promoción de la participación de las personas inmigrantes adultas en asociaciones de alumnos y alumnas, de vecinos, culturales, etc.*
Es necesario que la población inmigrante, como ciudadanos y ciudadanas, se sienta miembro de los colectivos sociales para facilitarle una mayor integración. La educación de las personas inmigrantes adultas ha de ser una educación comprometida con los proyectos de la comunidad y por ello se le debe facilitar los recursos necesarios para el análisis y participación de las diversas formas de organización y participación social. Con este fin los centros de educación de adultos divulgarán entre la población inmigrante información acerca de la existencia y características de las asociaciones de diferente tipo que operen en el entorno y, de igual modo, fomentarán la participación de la población inmigrante en las mismas.

- *Impulsar planes de acción comunitaria que permitan el desarrollo de acciones de integración social.*

La Consejería de Educación seguirá potenciando acuerdos con los ayuntamientos para desarrollar programas comunitarios de integración social de las personas inmigrantes adultas.

Séptimo objetivo:

Impulsar Planes de Integración Social de la población inmigrante más desfavorecida con la participación de las distintas administraciones.

La propuesta de una sociedad intercultural no se reduce al ámbito educativo y menos aún a la institución escolar. La estructura de las relaciones entre mayorías y minorías sociales está atravesada por otros ejes como lo son la dinámica socioeconómica, las políticas estatales de inmigración, la ciudadanía y el pluralismo cultural, así como las actitudes y comportamientos de la población autóctona y las estrategias de los propios colectivos de inmigrantes en cuanto actores sociales. La propuesta de la interculturalidad representa un reto para todas las instituciones sociales y las administraciones públicas. En consecuencia, la labor del centro educativo tiene que verse reforzada por actuaciones en el ámbito socio-comunitario de otras instituciones y administraciones.

Seguimiento y evaluación del Plan para la Atención Educativa al Alumnado Inmigrante

Se establecerá una comisión de seguimiento integrada por representantes de las diferentes Direcciones Generales de la Consejería de Educación y Ciencia. El Director General de Orientación Educativa y Solidaridad será quien ostente la presidencia, o bien la persona en quien delegue.

Asimismo, se establecerá una Comisión Técnica compuesta por la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad, por el Coordinador o Coordinadora Provincial del Área de Compensación Educativa y por el Inspector o Inspectora del Área de Atención a la Diversidad de cada una de las Delegaciones Provinciales.

La Consejería de Educación y Ciencia establecerá un procedimiento para la evaluación de las medidas y actuaciones del Plan. Esta evaluación se realizará en colaboración con los centros implicados.

Referencias

- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1999a). Ley de solidaridad en educación. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1999b). Acuerdo por la educación en Andalucía 1999-2003. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Constitución Española de 6 de diciembre de 1978. (B.O.E. 19-12-1978). Madrid: Jefatura del Estado Español.
- Ley Orgánica 8/ 1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE) (B.O.E. 4-7-1985). Madrid: Jefatura del Estado Español.
- Ley Orgánica de 1/ 1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE). (B.O.E. 4-10-1990). Madrid: Jefatura del Estado Español.
- Ley 3/ 1990, de 27 de marzo, para la educación de adultos de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (B.O.E. 8-6-1990). Madrid: Jefatura del Estado Español.
- Ley 9/ 1999, de 18 de noviembre, de solidaridad en educación. (BOJA 2-12-1990). Sevilla: Junta de Andalucía.
- UNESCO (1966). Declaración de los principios de la cooperación cultural internacional. Paris: UNESCO.

Plan integral para la inmigración en Aragón (2002-2004)

Carmen Solano

Presentación

Este Plan que ahora se somete a debate es el fruto de diversas iniciativas parlamentarias y del Gobierno de Aragón para dar cauce planificado a las políticas orientadas a conseguir la integración social de los inmigrantes. Responde a su vez a las modificaciones cualitativas y cuantitativas de la inmigración en los últimos años y trata de prevenir y evitar las situaciones conflictivas mediante el conocimiento mutuo, el diálogo y la participación.

Precedido de una Comunicación y su debate, el Gobierno remitió a las Cortes un Plan Integral de Política Demográfica en octubre de 2000 en el que se recogían, entre otras medidas, la elaboración de un plan de atención al inmigrante y la creación de un foro de debate con representación de los distintos interlocutores implicados.

La firma del Acuerdo Económico y Social para el Progreso de Aragón (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Aragón, 2001) recoge el compromiso de elaboración de un Plan Integral para la Inmigración con el fin de que los inmigrantes que se encuentran en Aragón, cualquiera que sea su situación administrativa, puedan vivir en unas condiciones dignas y disfrutar de los derechos fundamentales inherentes a toda persona. Asimismo, y por su condición de ciudadanos, puedan igualmente participar del proyecto de Estado de Bienestar que recoge nuestra Constitución.

Ya en el año 1994 el Departamento de Bienestar Social y Trabajo había elaborado un borrador de "Plan de integración social de los inmigrantes en la Comunidad Autónoma de Aragón" que no llegó a ser aprobado, aunque algunas de las iniciativas formuladas se han desarrollado, con mayor o menor intensidad, a lo largo de estos siete años.

Por ello, el Gobierno de Aragón quiere, a través de este Plan, asumir su competencia en la prestación de servicios básicos a los ciudadanos, así

como en la elaboración, gestión, coordinación y evaluación de las distintas políticas que inciden en el fenómeno de la inmigración.

Parte de la consideración de las personas inmigrantes como ciudadanos y, por consiguiente, sujetos con derechos y deberes. La exigencia de acogida, atención e inserción social para con la población inmigrante no puede frenarse por razones administrativas, ya que viene exigida por el imperativo de solidaridad y respeto a los Derechos Humanos.

Así lo ha entendido el Gobierno de Aragón al presentar recurso de inconstitucionalidad contra la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, por entender que ésta cercena los derechos de reunión y manifestación, asociación, sindicación y huelga, asistencia jurídica gratuita, que son derechos que corresponden a todos los extranjeros en su condición de personas y en garantía de su dignidad humana y no pueden, por consiguiente, condicionarse a la situación administrativa.

Aragón, como sociedad de acogida de los extranjeros que deciden asentarse en nuestra Comunidad Autónoma, pone a disposición de estas personas todos los servicios con los que cuenta. Por tanto, uno de los objetivos del Plan es facilitar la integración de los inmigrantes en los sistemas y servicios a los que tienen acceso todos los ciudadanos.

Sin embargo, la población extranjera tiene en ocasiones dificultades para acceder a dichos servicios generales debido a las diferencias idiomáticas y culturales. Para compensar y ayudar a superar esta dificultad es necesario poner en marcha medidas, apoyos y, a veces, recursos específicos temporales que faciliten el acceso a los recursos generales por parte de los sectores más vulnerables de entre los inmigrantes.

Además de los dos principios anteriormente formulados, el presente Plan tiene en cuenta las siguientes consideraciones de tipo general:

La inmigración es un fenómeno complejo y cambiante para el que se requieren medidas y actuaciones coordinadas, flexibles y adaptadas a la nueva situación que se crea. Cuestiones como lengua, nacionalidad, cultura, etc., son variables que incidirán en la oportunidad y en los resultados de las medidas y de la política que se impulse.

Debido a su complejidad, son varios los Departamentos y organismos de la Administración Autónoma, de la municipal y comarcal, así como entidades sin ánimo de lucro, sindicatos, organizaciones empresariales y otras entidades implicados en la atención a la población inmigrante. Por consiguiente, es necesaria la coordinación y planificación de las distintas actuaciones. Se hace necesaria una herramienta de planificación que haga operativa una estrategia integral, coordinada y global dirigida a la solidaridad con los inmigrantes, que permita seguir y evaluar la efectividad y eficiencia de las medidas que se adopten, así como de la actividad y responsabilidad de los distintos agentes involucrados. Con estos objetivos se elabora el presente Plan.

La consideración de la inmigración exige tener en cuenta también a la sociedad de acogida y trabajar simultáneamente con ambas poblaciones. Se trata de un proceso de interacción que sólo tendrá éxito si se da adaptación y negociación de identidad por ambas partes. De esta forma, se evitará el reduccionismo de considerar la inmigración como problema social, negando la contribución de ésta al enriquecimiento cultural y social (no sólo económico) del conjunto de la sociedad. La sensibilización social sobre la inmigración, el rechazo al racismo y xenofobia, y la interculturalidad como valor intrínseco son elementos que han inspirado la elaboración del Plan y que presiden todas y cada una de las medidas que se vayan a desarrollar.

Este documento es una herramienta de planificación cuyas estrategias y prioridades se basan en las necesidades surgidas entre la población inmigrante y que tiene en cuenta no sólo las acciones que se vienen desarrollando, sino también los objetivos para los próximos tres años, aunque debe ser interpretado y ejecutado con la flexibilidad inherente al propio fenómeno de la inmigración. Todo ello ha llevado a considerar que el presente Plan deba desarrollarse durante un periodo de tres años, del año 2002 hasta el 2004.

En la elaboración del Plan se han tenido en cuenta otros planes ya existentes tanto de nivel autonómico como de nivel central, comarcal o local que puedan tener actuaciones o programas comunes.

Entre las limitaciones metodológicas surgidas en la elaboración del Plan destaca la gran dificultad para conseguir los datos que describan la realidad de la inmigración en Aragón. Las características propias del fenómeno y, en concreto, el fenómeno de la “irregularidad”, hacen extremadamente complejo estimar cuántos son los inmigrantes que viven

hoy en nuestra Comunidad Autónoma. Es necesario señalar que ninguna fuente registra la totalidad del colectivo. La explotación del censo de 2001 nos acercará a una idea más ajustada de cuántos son, quiénes son y cómo viven los inmigrantes en nuestra Comunidad.

Los datos que provienen del Padrón Municipal continuo, si bien recogen mayor número de inmigrantes que los que aporta la Administración del Estado, todavía tienen incorrecciones. Sobre aspectos cualitativos, en el año 2000 se ha realizado un estudio sobre la inmigración extranjera en Aragón basado en 908 encuestas (122 correspondieron a la provincia de Huesca, 82 a la provincia de Teruel y 693 a la provincia de Zaragoza)¹.

Este Plan es el resultado del trabajo conjunto de diferentes departamentos del Gobierno de Aragón con los agentes sociales firmantes del AESPA (Acuerdo Económico y Social para el Progreso de Aragón) durante los últimos meses. La Comisión Interdepartamental, en su reunión de 21 de enero de 2002, lo asumió como documento base para el debate y el enriquecimiento. La Comisión de Seguimiento, establecida en el AESPA, lo ha completado hasta su redacción actual.

Pero este documento no quedará completado hasta que no reciba las aportaciones de las organizaciones sociales, tanto del tejido de acogida como de los propios inmigrantes, que ha de canalizarse preferentemente a través del Foro de la Inmigración en Aragón. Con el resultado del debate público el Gobierno aprobará el Plan.

Principios rectores

Se describen en este apartado los principios informadores que orientan las acciones previstas en este Plan y todas aquellas que puedan ir complementando esta programación.

¹ *La inmigración extranjera en Aragón. Estudio sociodemográfico.* Trabajo de investigación realizado por Manuel Pinos Quilez, a instancias de la Dirección General de Ordenación, Planificación y Evaluación del Departamento de Sanidad, Consumo y Bienestar Social del Gobierno de Aragón, con financiación del IASS y gestionado a través de S.O.S. Racismo Aragón.

Igualdad

La incorporación de los inmigrantes a la sociedad aragonesa debe realizarse en condiciones de equiparación de derechos, obligaciones y oportunidades con los nacionales, compartiendo de esta forma una ciudadanía común; lo contrario supondría renunciar al objetivo último de la integración plena.

Normalización

La atención a la población inmigrante se realizará, de forma general, en el ámbito de los servicios existentes para el conjunto de la población, evitando la creación de estructuras paralelas.

El derecho a la diferencia y el respeto a la identidad merecen especial atención, implicando la necesidad de articular servicios específicos que faciliten el acceso de este colectivo a los sistemas normalizados en condiciones de igualdad con los nacionales. Esto significa que la intervención con este colectivo debe establecer un equilibrio entre el principio de normalización, como criterio general, y los servicios especializados cuando sea necesario.

Globalización

Las acciones previstas en el Plan deben tener presente al conjunto de la población y recoger medidas dirigidas a todos los sectores que conforman la sociedad de acogida. Además, han de establecerse mecanismos de difusión amplios para que toda la población conozca las medidas y los resultados que se van produciendo. Esto concierne de forma especial a los profesionales y a los medios de comunicación, dado que desde su actividad pueden contribuir al proceso de integración del colectivo de inmigrantes en Aragón.

Interculturalidad

La diversidad cultural debe valorarse como fuente de enriquecimiento mutuo y de progreso para la sociedad.

La convivencia interétnica en una sociedad democrática sólo es posible desde el respeto a las diferencias culturales y el reconocimiento de la diversidad, estableciendo como límite aquellos valores comunes compartidos por la sociedad acogedora como son el respeto a los Derechos Humanos, la vida en Democracia y la Igualdad entre Hombres y Mujeres.

Como instrumento de integración social, el principio de interculturalidad debe compartirse por mayorías y minorías, aprendiendo a convivir con la diferencia y situando el valor de la tolerancia como axioma fundamental de este proceso de integración.

Integración

La intervención debe acometerse desde todas las áreas de actuación, generando sinergias que favorezcan la integración plena del colectivo en la sociedad de acogida. Es preciso, por tanto, considerar al inmigrante en todas sus facetas como persona, no sólo en el terreno laboral o administrativo.

Participación

La participación, como principio rector, exige la intervención activa de todos los agentes sociales, económicos e instituciones tanto en el proceso de planificación como en el desarrollo de actuaciones previstas. A su vez implica propiciar espacios de participación para favorecer que las medidas previstas sean resultado del consenso del conjunto de la sociedad de acogida, y en especial del colectivo objeto de la intervención.

El Plan cuenta con dos instrumentos establecidos de forma previa: la Comisión de Seguimiento del Acuerdo Económico y Social para el Progreso de Aragón y el Foro de la Inmigración.

Coordinación

El fenómeno de la inmigración se caracteriza, entre otras cosas, por su complejidad, ya que participan distintas instituciones y entidades a nivel competencial y de gestión. Por tanto, es imprescindible establecer cauces que permitan la coordinación de la actuación que todos los agentes sociales, administraciones y entidades realizan, y de forma muy especial con la Administración General del Estado y la Administración Local.

Avanzar en la coordinación permitirá optimizar los recursos existentes y aumentar la eficacia de la intervención, así como la detección y respuesta de las nuevas necesidades que vayan surgiendo.

A este fin el Gobierno de Aragón garantiza la coordinación interna de los distintos Departamentos que intervienen de forma directa o indirecta en la atención de este colectivo a través de una Comisión Interdepartamental creada al efecto.

Descentralización

El Plan pretende establecer el marco global por el que se deben regir y del que deben participar todas las actuaciones que en el ámbito de la inmigración se realicen en el territorio aragonés.

La puesta en práctica de las medidas aconsejan una gestión descentralizada desde la Administración Local (municipios y comarcas) por ser la más próxima y conocedora de las necesidades de este colectivo.

Transversalidad

En materia de inmigración existen actuaciones y principios como el de igualdad de derechos y obligaciones que impregnan todas las áreas definidas, y que han de tenerse en cuenta a la hora de plantear medidas específicas desde el área de vivienda, sanidad, trabajo, etc.

Objetivos

Toda planificación debe contener unos objetivos que contribuyan de forma muy general a dar uniformidad a los criterios de intervención. No obstante, los objetivos específicos que deben alcanzarse se definen en cada área de actuación contenida en el Plan. Dichos objetivos podrán alcanzarse aplicando las siguientes medidas:

- Promover una política global de integración de los inmigrantes establecidos en el territorio aragonés, propiciando las condiciones necesarias que garanticen una convivencia basada en el reconocimiento de derechos y deberes.
- Favorecer el acceso de este colectivo a los servicios generales en igualdad de condiciones que el resto de la población, evitando que se generen situaciones de exclusión.
- Potenciar la participación de los inmigrantes extranjeros en la sociedad aragonesa desde el reconocimiento a su diferencia y la valoración de la diversidad como factor de enriquecimiento mutuo.
- Establecer mecanismos amplios de difusión que permitan acercar a la sociedad aragonesa la realidad de la inmigración, contribuyendo de esta forma a favorecer la convivencia intercultural.

- Fomentar la sensibilización de la sociedad en general, promoviendo actitudes positivas hacia la inmigración y de rechazo hacia toda manifestación de racismo, xenofobia o discriminación.
- Establecer cauces de colaboración interadministrativa y con las entidades sociales que permitan, a través de la coordinación, maximizar los efectos positivos de las medidas programadas.
- Colaborar con el desarrollo de los países más desfavorecidos, promoviendo mayores garantías de estabilidad y participación democrática en el marco del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales a través de la Cooperación Aragonesa al Desarrollo, incidiendo de esta forma en las causas que provocan el fenómeno migratorio.

Educación

<p>PROGRAMA</p>	<p>1. ESCOLARIZACIÓN Y ACOGIDA DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE.</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p>	<p>En ocasiones, los inmigrantes llegan a nuestra Comunidad Autónoma a lo largo del curso educativo y no necesariamente al inicio del mismo ni en las fechas oficiales de matriculación en los centros.</p> <p>Teniendo en cuenta que los programas de gratuidad de libros, becas de comedor y otras ayudas, contemplan su adjudicación al inicio de cada curso escolar, se hace necesario el mantenimiento de programas, con sus partidas presupuestarias correspondientes, que se oferten de forma permanente a lo largo de todo el curso escolar.</p>
<p>OBJETIVOS</p>	<p>Garantizar la igualdad en el proceso de escolarización de niños y adultos inmigrantes en condiciones de equidad.</p>
<p>MEDIDAS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Desarrollar planes de acogida que contemplen las necesidades especiales del alumno en esta etapa, abordando desde los centros, no sólo los aspectos educativos sino también nutricionales, sanitarios y psicológicos. 1.2. Potenciar y favorecer la implantación de experiencias piloto que contemplen nuevas alternativas educativas como respuesta a necesidades específicas de la población infantil en su proceso de escolarización, como por ejemplo aulas de acogida de carácter temporal u otras que puedan surgir. 1.3. Facilitar que las ayudas a comedor escolar, libros, materiales y transporte en la enseñanza obligatoria sean de tramitación ágil y en cualquier momento del curso escolar. 1.4. Garantizar, mediante la intervención de la Comisión de Escolarización, el control y seguimiento de la escolarización de acuerdo con los criterios establecidos en las normas creadas al efecto, en especial cuando ésta se produzca fuera del periodo ordinario.

	<p>1.5. Promover becas y ayudas al estudio en la enseñanza no obligatoria.</p> <p>1.6. Garantizar la escolarización de hijos menores que acompañan a los temporeros durante las épocas de campaña agrícola.</p>
<p>ORGANISMOS RESPONSABLES</p>	<p>Departamento de Educación y Ciencia.</p>
<p>ENTIDADES COLABORADORAS</p>	<p>- Departamento de Salud, Consumo y Servicios Sociales. - Ayuntamientos.</p>
<p>INDICADORES DE EVALUACION</p>	<p>1.1 - ° de centros con planes de acogida. - ° de alumnos y nº de profesores que participan. - Valoración y grado de satisfacción.</p> <p>1.2. - Nº de ayudas a comedor escolar concedidas. - Porcentaje de incremento de nº de ayudas. - Porcentaje de incremento de presupuesto en relación con el año anterior.</p> <p>1.3. - Nº de escolarizaciones fuera de plazo.</p> <p>1.4. - Nº de ayudas concedidas. - Porcentaje de incremento de nº de ayudas. - Porcentaje de incremento de presupuesto en relación con el año anterior.</p> <p>1.5. - Nº de alumnos escolarizados de forma temporal.</p>

PROGRAMA	2. CENTRO ARAGONÉS DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL.
DESCRIPCIÓN	<p>Su puesta en marcha responde a una necesidad sentida y expresada por los docentes que trabajan en zonas donde la población inmigrante se ha visto muy incrementada en los últimos dos años.</p> <p>En el momento actual el Centro de Recursos para la Educación Intercultural ya cuenta con ubicación concreta. Está atendido por tres profesionales, aunque debería contar con un número de asesores/as adecuado a la tarea que está desempeñando.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyar a los centros educativos de Infantil, Primaria, Secundaria y adultos de Aragón, tanto en temas didácticos como en materiales educativos. - Informar a los docentes sobre cualquier aspecto curricular del alumnado inmigrante.
MEDIDAS	<ol style="list-style-type: none"> 2.1. Constitución real y jurídica del centro (en adelante C.A.R.E.I.) con la dotación presupuestaria en recursos humanos y materiales necesarios. 2.2. Facilitar la difusión de la existencia del centro. 2.3. Promover la elaboración y adaptación de materiales curriculares para la didáctica del español y especialmente para la obtención del carné de conducir. 2.4. Incluir, dentro de los Planes de Formación anuales, cursos específicos, seminarios permanentes y grupos de trabajo para apoyar a los centros y a los profesores en las nuevas necesidades de formación que surjan. 2.5. Elaboración de estudios para investigar la realidad que vive la población inmigrante en el sistema educativo, conociendo tanto su dimensión cuantitativa como cualitativa.

ORGANISMOS RESPONSABLES	Departamento de Educación y Ciencia.
INDICADORES DE EVALUACION	<p>2.1. - Nº de visitas recibidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nº de peticiones de asesoría. - Porcentaje de docentes que conocen el Centro. - Porcentaje de profesionales no docentes que conocen y utilizan el CAREI. - Nº de actividades realizadas. <p>2.2. - Nº de actividades de difusión realizadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipología de las actividades. - Nº de demandas satisfechas de adaptación de materiales. - Nº de publicaciones. - Nº de cursos realizados. - Nº de horas impartidas. - Valoración de los cursos. - Grado de satisfacción. - Nº de informes /estudios. - Difusión realizada.

PROGRAMA	3. INFORMACIÓN SOBRE RECURSOS EDUCATIVOS EN ARAGÓN.
DESCRIPCIÓN	<p>La llegada de personas inmigrantes conlleva el acceso a diferentes sistemas, uno de los cuales es el educativo. En ocasiones este contacto puede plantear dificultades añadidas por motivos de idioma o desconocimiento de los recursos.</p> <p>Se trataría por tanto de facilitar esta función al inmigrante recogiendo todas las posibilidades de integración en el sistema educativo.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conocer entre la población inmigrante los recursos que el sistema educativo en Aragón les puede ofrecer. - Difusión del sistema de becas y ayudas al estudio.
MEDIDAS	<ol style="list-style-type: none"> 3.1. Elaborar y distribuir folletos informativos en diferentes idiomas, en colaboración con el CAREI y los Servicios Provinciales de Educación y Ciencia, conteniendo la información precisa para que los inmigrantes conozcan las posibilidades educativas que se les ofrecen. 3.2. Informar y difundir los mecanismos de ayudas entre las asociaciones de inmigrantes, las asociaciones de vecinos, los profesionales de la educación y todas aquellas organizaciones y entidades que trabajan con población inmigrante. 3.3. Designar profesionales de referencia en cada Servicio Provincial que, formados en materia de extranjería, contribuyan a una mejora de la información y derivación ante las necesidades específicas de la población inmigrante. 3.4. Adecuar los diferentes formularios de solicitud necesarios para la escolarización.
ORGANISMOS RESPONSABLES	Servicios Provinciales de Educación y Ciencia.

<p>ENTIDADES COLABORADORAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural. - Universidad de Zaragoza. - Asociaciones de Inmigrantes. - Diputaciones Provinciales. - Ayuntamientos de Huesca, Teruel y Zaragoza. - Organizaciones Sindicales. - Organizaciones Empresariales.
<p>INDICADORES DE EVALUACION</p>	<ul style="list-style-type: none"> 3.1. - Nº de folletos realizados/ nº de idiomas. <ul style="list-style-type: none"> - Grado de difusión. 3.2. - Nº de folletos difundidos. <ul style="list-style-type: none"> - Grado de conocimiento entre las entidades de los mecanismos de ayuda. - Nº de entidades públicas/ privadas que acceden a través de los folletos.

PROGRAMA	4. FORMACIÓN CONTINUADA AL PROFESORADO.
DESCRIPCIÓN	La inmigración constituye un fenómeno novedoso en todos los sectores de la sociedad y el educativo no es ajeno al mismo. Los profesionales que trabajan en los centros docentes sienten nuevas necesidades y solicitan apoyo en la formación sobre determinados aspectos culturales y pedagógicos que les ayude a comprender la nueva situación planteada y facilite su tarea docente en unas aulas cada vez más multiculturales.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Responder a las necesidades de formación expresadas por el profesorado de los centros. - Ofertar una formación ajustada en el tiempo y en los contenidos al profesorado de los centros docentes de Aragón. - Impulsar experiencias innovadoras que favorezcan la convivencia intercultural en los centros educativos de Aragón.
ORGANISMOS RESPONSABLES	Departamento de Educación y Ciencia.
ENTIDADES COLABORADORAS	<ul style="list-style-type: none"> - Federación de Enseñanza de C.C.O.O. de Aragón y de U.G.T.(FETE-UGT). - Sector de Enseñanza de C.S.I.-C.S.I.F. - Federación Aragonesa de Sindicatos de Enseñanza F.A.S.E.-C.G.T. - Centro Obrero de Formación /- Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. - Cruz Roja Española/- Movimiento contra la Intolerancia.
INDICADORES DE EVALUACIÓN	<p>4.1./4.2. - Nº de personas que participan en el Seminario.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grado de satisfacción en relación con su participación. - Nº de sesiones realizadas. <p>4.3. - Nº de centros con planes de acogida.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoración global por los profesionales de los centros. <p>4.4. - Nº de cursos/ horas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nº de profesionales. - Valoración de los participantes. <p>4.5. - Valoración por el asesor/ a del CPR de los programas de formación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grado de adecuación de los programas de formación.

PROGRAMA	5. AULAS DE ESPAÑOL PARA ALUMNOS INMIGRANTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA.
DESCRIPCIÓN	<p>El idioma es el principal elemento de comunicación dentro de la sociedad. Su desconocimiento impide el desarrollo de muchas actividades de la vida diaria y del proceso de integración social.</p> <p>Cuando el proceso de educación ha comenzado en otro país y los alumnos tratan de continuar su formación con un nuevo idioma que desconocen, es preciso dedicar una parte importante de la enseñanza al conocimiento de la lengua de acogida, con objeto de que puedan seguir con normalidad el proceso de integración socioeducativa.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyar a los alumnos inmigrantes de secundaria en las necesidades especiales que puedan surgirles por desconocimiento del idioma y la cultura de acogida. - Facilitar su integración y convivencia en la sociedad aragonesa.
MEDIDAS	<p>5.1. Poner en marcha nuevas aulas de español para alumnos inmigrantes y mantenimiento de las ya existentes en aquellos centros de Secundaria en los que la existencia de nuevos alumnos inmigrantes lo demande.</p> <p>5.2. Estudiar y evaluar la conveniencia de creación de medidas de apoyo de la enseñanza de español para alumnos inmigrantes en los últimos cursos de primaria.</p> <p>5.3. Apoyar con horas de tutoría las necesidades educativas de los alumnos.</p>
ORGANISMOS RESPONSABLES	Departamento de Educación y Ciencia.
INDICADORES DE EVALUACIÓN	<p>5.1. - Nº de alumnos que han participado en las aulas y perfil.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nº de aulas de nueva implantación. - Nº de profesores. - Satisfacción de los alumnos. - Satisfacción de los profesores. - Demandas de creación. - Nº de solicitudes recibidas.

	<p>5.2. - Valoración de los tutores en los centros con población inmigrante.</p> <ul style="list-style-type: none">- Nº de horas de tutoría impartidas.- Nº de alumnos atendidos.- Nº de demandas realizadas.
--	---

PROGRAMA	6. CURSOS DE LA LENGUA DE ACOGIDA PARA ADULTOS.
DESCRIPCIÓN	<p>El idioma es el principal elemento de comunicación dentro de la sociedad. Su desconocimiento dificulta el desarrollo de muchas actividades de la vida diaria y el proceso de integración social.</p> <p>El incremento de alumnado adulto inmigrante, en especial de mujeres de distintas nacionalidades, con desconocimiento no sólo de nuestro idioma, sino también de nuestras claves culturales, lleva consigo la necesidad de aumentar la oferta de cursos, y la adecuación de esos cursos a los horarios y circunstancias de esta nueva demanda.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el acceso de la población inmigrante a las aulas de español y alfabetización reglada. - Aumento y adecuación de la oferta de cursos de español para inmigrantes adultos. - Potenciar el conocimiento del idioma y la cultura española entre la mujer inmigrante, propiciando su integración en la comunidad en la que vive.
MEDIDAS	<p>6.1. Desarrollar y adecuar, en las tres capitales de provincia y en aquellas cabeceras de comarca con presencia de población inmigrante, cursos de idioma dirigidos a adultos, en especial a mujeres, en horarios y condiciones que sean compatibles con sus circunstancias familiares y su actividad laboral. A este fin cada año se evaluarán las necesidades, adecuando el número de profesionales, así como los medios materiales.</p> <p>6.2. Desarrollar los materiales y recursos necesarios para llevar a cabo las medidas descritas.</p>

ORGANISMOS RESPONSABLES	Departamento de Educación y Ciencia.
ENTIDADES COLABORADORAS	<ul style="list-style-type: none"> - Organizaciones Sindicales. - Organizaciones Empresariales. - Entidades locales. - Entidades sin ánimo de lucro. - Instituto Aragonés de Empleo.
INDICADORES DE EVALUACIÓN	<p>6.1. - Nº de cursos de idiomas que se desarrollan.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nº de alumnos y perfil. - Incremento de profesores en relación con el curso anterior. - Grado de satisfacción del profesorado. - Grado de satisfacción del alumnado. <p>6.2. - Nº y tipo de materiales educativos desarrollados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grado de adecuación. - Valoración de los mismos por los profesionales y los alumnos.

PROGRAMA	7. CURSOS AVANZADOS DE ESPAÑOL.
DESCRIPCIÓN	<p>Existe un acuerdo unánime en la afirmación de que el idioma desempeña un papel esencial en la comunicación y en las relaciones sociales.</p> <p>Una vez conseguido el nivel básico surge la necesidad de obtener un mayor conocimiento y perfeccionamiento para poder participar en la vida de la comunidad. A través de esta medida se trata de dar respuesta a una necesidad sentida, ofreciendo la formación adecuada para alcanzar el nivel avanzado de castellano.</p>
OBJETIVOS	Ofrecer la posibilidad de perfeccionar el conocimiento del idioma español una vez superado el nivel alcanzado en los cursos básicos de idioma para adultos.
MEDIDAS	<p>7.1. Realizar una adaptación curricular de los actuales cursos de español para extranjeros.</p> <p>7.2. Ampliar la oferta de dichos cursos de español a las escuelas de Idiomas de la Comunidad Autónoma.</p>
ORGANISMOS RESPONSABLES	Departamento de Educación y Ciencia.
INDICADORES DE EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Nº de actividades desarrolladas. - Nº de cursos nuevos de español puestos en marcha en las Escuelas Oficiales de Idiomas. - Nº de alumnos que han participado. - Nº de solicitudes recibidas. - Valoración de la formación por los participantes.

PROGRAMA	8. INTERCULTURALIDAD EN LAS ASOCIACIONES DE PADRES DE ALUMNOS.
DESCRIPCIÓN	<p>La llegada de inmigrantes a nuestra Comunidad debe llevar consigo su integración en los organismos de participación existentes en la misma.</p> <p>El centro educativo al que acuden sus hijas/ os puede y debe ser una buena escuela de participación y de conocimiento de la realidad social y cultural en la que han elegido vivir, y por lo tanto un lugar desde el que se favorezca su integración en esta sociedad nueva para ellos.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la participación activa de los padres de alumnos inmigrantes en las Asociaciones de Padres de Alumnos de los centros. - Fomentar desde las Asociaciones de Padres de Alumnos el desarrollo de actividades que sirvan para conocer y respetar las distintas culturas que conviven en el centro.
MEDIDAS	<p>8.1. Impulsar actividades de participación intercultural en los centros educativos, en sus actividades extraescolares y en sus Planes de Integración de Espacios Escolares en su caso.</p> <p>8.2. Apoyar programas de intercambio cultural en los centros, en los que participen conjuntamente distintos sectores de la comunidad educativa.</p>
ORGANISMOS RESPONSABLES	Departamento de Educación y Ciencia.
ENTIDADES COLABORADORAS	<ul style="list-style-type: none"> - Federaciones y Asociaciones de padres y madres de alumnas/ os. - Asociaciones de Inmigrantes.
INDICADORES DE EVALUACIÓN	<p>8.1. - Nº de actividades desarrolladas al amparo de esta medida.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nº de personas participantes. - Valoración y grado de satisfacción de las mismas. - Índice de participación (alumnos, padres, asociaciones, profesorado). <p>8.2. - Nº de centros que han desarrollado programas de intercambio cultural.</p>

PROGRAMA	9. POR UNA ESCUELA INTERCULTURAL.
DESCRIPCIÓN	<p>El conocimiento de las manifestaciones culturales de los pueblos es sin discusión una de las actividades más enriquecedoras e integradoras.</p> <p>Compartir las diferentes tradiciones puede aportar tanto a alumnos como a padres y profesores, claves culturales para explicar determinadas actitudes y comportamientos. Por ello, el centro docente puede ser un foro en el que se reúnan a padres, alumnos y profesores para compartir y comprender tradiciones y culturas.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el intercambio cultural entre la población inmigrante y la de acogida. - Constituir la escuela como un lugar de encuentro de diferentes culturas. - Potenciar la integración de los inmigrantes en los órganos de participación de la escuela.
MEDIDAS	9.1. Impulsar programas y proyectos de innovación orientados a fomentar la convivencia y la interculturalidad como recurso educativo en los centros docentes, animando a la participación de todos los sectores sociales y educativos.
ORGANISMOS	Consejos Escolares de los centros educativos.
RESPONSABLES	
ENTIDADES COLABORADORAS	<ul style="list-style-type: none"> - Departamento de Educación y Ciencia. - Federaciones y Asociaciones de Padres. - Asociaciones de inmigrantes.
INDICADORES DE EVALUACIÓN	<p>9.1. - Nº de programas de innovación presentados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nº de programas puestos en marcha. - Nº de alumnos y profesores implicados. - Índice de satisfacción.

PROGRAMA	10. ALFABETIZACIÓN BÁSICA PARA INMIGRANTES ADULTOS.
DESCRIPCIÓN	<p>El desarrollo de una vida en sociedad requiere de la alfabetización básica de la población y el conocimiento de unos procedimientos mínimos entre los cuales se encuentran la lectoescritura, las operaciones matemáticas y el desarrollo de algunas habilidades sociales básicas.</p> <p>Una de las necesidades expresadas con más frecuencia por la población inmigrante es la dificultad que tienen para la obtención del carné de conducir en España, donde es una herramienta esencial en muchos puestos de trabajo. La convalidación u obtención del mismo es enormemente difícil para los inmigrantes y en especial para aquellos cuyo idioma no es el español, si además se tiene en cuenta que deben realizar una prueba escrita donde la comprensión del idioma es un requisito fundamental.</p>
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar el diseño de cursos y materiales exigidos por la normativa de la Orden de 4 de Diciembre de 2000 (BOA de 21 de Diciembre) sobre los cursos de alfabetización reglada para la obtención del carné de conducir. - Facilitar el acceso a una herramienta importante para determinados trabajos como es el carné de conducir. - Coordinar desde la Administración educativa las actividades destinadas a la población inmigrante y realizadas por entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro en Aragón.
	<p>10.1. Diseño de cursos provinciales de alfabetización básica para inmigrantes adultos, con la consiguiente elaboración y publicación de materiales de cara a la obtención del carné de conducir.</p> <p>10.2. Creación de tres grupos de trabajo, uno por provincia, para planificar los cursos de alfabetización y la elaboración y publicación de materiales.</p> <p>10.3. Creación de una Comisión que conozca, planifique y ordene las actividades de alfabetización dirigidas a población inmigrante desarrolladas en la Comunidad Autónoma de Aragón.</p>

	10.4. Realización de convenios y acuerdos con Ayuntamientos y Asociaciones sin ánimo de lucro para la realización de cursos de alfabetización.
ORGANISMOS RESPONSABLES	Departamento de Educación y Ciencia.
ENTIDADES COLABORADORAS	<ul style="list-style-type: none"> - Diputaciones Provinciales y Ayuntamientos. - Patronato de Educación del Ayuntamientos de Zaragoza. - Organizaciones Sindicales y Organizaciones Empresariales. - Entidades sin ánimo de lucro.
INDICADORES DE EVALUACIÓN	<p>10.1. - Nº de cursos realizados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nº de alumnos y Nº de profesores que participan en el programa. - Grado de satisfacción. - Nº materiales editados. - Grado de adecuación de éstos (valoración de los alumnos/ profesores). <p>10.2. - Nº de convenios realizados.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tasa de cobertura (nº de demandas realizas/satisfechas).

PROGRAMA	11.MANTENIMIENTO DE LA LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN.
DESCRIPCIÓN	<p>En la actualidad existe un acuerdo desde el Ministerio de Asuntos Exteriores entre las embajadas de España y Portugal por el que el Gobierno portugués envía profesores de lengua portuguesa a los centros educativos con importante afluencia de alumnado portugués.</p> <p>Esta experiencia ha demostrado ser muy positiva y estimulante, por lo que la existencia de un programa similar con otros países, y en particular con el Magreb y el Este de Europa, favorecería los procesos de adaptación de alumnos de otras nacionalidades.</p>
OBJETIVOS	Favorecer el mantenimiento de la lengua y la cultura del país de origen.
MEDIDAS	<p>11.1 Solicitar al Gobierno Central la firma de acuerdos con los países de origen desde los que existen flujos importantes de personas que emigran a nuestro país, con objeto de que los gobiernos envíen profesores a los centros educativos.</p> <p>11.2. Desarrollar programas de mantenimiento de la lengua y cultura de origen, colaborando también para en esos centros educativos se conozcan la cultura y costumbres de los diferentes países.</p>
ORGANISMOS	Departamento de Educación y Ciencia.
RESPONSABLES	
ENTIDADES COLABORADORAS	<ul style="list-style-type: none"> - Departamento de Cultura y Turismo. - Ministerio de Asuntos Exteriores. - Administraciones Locales. - Asociaciones de Inmigrantes.

Coordinación

Tal como se ha afirmado en los Principios Generales, la complejidad del fenómeno migratorio requiere la intervención de las distintas administraciones y de diversos departamentos en cada una de ellas, así como la de entidades sociales y ONGs.

La efectividad de las líneas de actuación y de las medidas que se proponen en este Plan dependerán del establecimiento de mecanismos de coordinación operativos que permitan la complementariedad de los recursos y que eviten la duplicidad e interferencias de los distintos agentes.

Cabe distinguir tres niveles de coordinación:

- I **Estatal:** la coordinación entre las actuaciones de la Administración autonómica y la Administración central tiene tres espacios:
 - El Consejo Superior de Política de Inmigración (RD 344/2001), creado para coordinar las actuaciones de las Administraciones Públicas con competencias.
 - El Foro para la Integración Social de los Inmigrantes (RD 367/2001), creado como órgano de consulta, información y asesoramiento, tanto de la Administración central como de las autonómicas y locales.
 - Comisión Ejecutiva Provincial del INEM: El Reglamento de ejecución de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, reformada por la Ley 8/2000, de 22 de diciembre, aprobado por Real Decreto 846/2001, de 20 de julio regula el contingente de extranjeros (art. 65) y otorga a esta Comisión la función de determinar anualmente el número de trabajadores extranjeros necesarios. Integran esta Comisión las Asociaciones Empresariales, las Organizaciones Sindicales y la Administración Central y Autonómica.

Además de éstos hay que considerar el papel informativo y de análisis de la realidad de la inmigración en el Estado y en las Comunidades Autónomas que debe realizar el Observatorio Permanente de la Inmigración.

II **Autonómico:** El Gobierno de Aragón, consciente de esta necesaria coordinación entre sus Departamentos, creó por Decreto 113/2001 de 22 de mayo:

- La Comisión Interdepartamental para la Inmigración con el fin de “coordinar la política del Gobierno de Aragón en materia de inmigración”. Esta Comisión Interdepartamental es, por consiguiente, el espacio natural de la coordinación y del seguimiento de este Plan Integral para la Inmigración, ya que en ella se encuentran presentes y representados los Departamentos de los que dependen las medidas y actuaciones previstas en el Plan. Esta Comisión tiene además como función la elaboración y propuesta de objetivos del Gobierno en materia de atención a los inmigrantes siendo por consiguiente el ámbito de revisión y retroalimentación de los distintos programas, medidas y actuaciones que se han de llevar adelante.
- La Oficina para Inmigración del Gobierno de Aragón, como instrumento para la coordinación y seguimiento de las actuaciones previstas en el Plan.

III **Local:** Resulta imprescindible arbitrar la coordinación de la política y las actuaciones estatal y autonómica con la local. A este fin se articulan convenios de colaboración entre las administraciones locales y autonómica como instrumentos que permitan llevar a cabo de forma más específica la tarea de coordinación en las medidas y actuaciones concretas de ambas administraciones, evitando interferencias y duplicidades.

Seguimiento y evaluación

El Plan Integral para la Inmigración tiene como objetivo incidir en la vida cotidiana de cuantos vivimos en Aragón, autóctonos y extranjeros, para facilitar la convivencia y enriquecimiento intercultural. Propone para ello una larga serie de medidas, articuladas en sendos programas transversales de acción social, que afectan a la escuela, vivienda, empleo, sensibilidad social, actitudes personales, protocolos de atención, etc.

Un plan que pretende influir en tantos sectores, a tan distintos niveles y que integra medidas de calados muy diferentes requiere un seguimiento cercano y evaluaciones intermedias que provean la retroalimentación

necesaria para corregir y mejorar sobre la marcha su efectividad y eficiencia.

Seguimiento del plan:

En esta tarea intervendrán los órganos de coordinación citados en el apartado anterior, ya que reúnen ambas tareas:

- Comisión Interdepartamental: dentro de sus tareas de coordinación de la actividad de los distintos Departamentos y, especialmente, de cara a la elaboración y propuesta de los objetivos del Gobierno de Aragón en materia de atención a los inmigrantes (Cf. Decreto 113/2001, cap. I, art. 3) será necesario que la Comisión evalúe periódicamente el grado de cumplimiento del Plan, así como las interferencias o disfunciones que puedan darse entre los distintos Departamentos.
- Foro de la Inmigración: entre otras funciones, el Foro será consultado sobre “las actuaciones y programas que se desarrollan por parte de las distintas instituciones públicas y privadas”. Además, “elaborará un informe anual en el que se analice la situación de los inmigrantes y las repercusiones de la realidad de la inmigración en la sociedad aragonesa” (Cf. Decreto 113/2001, Cap. II, art. 6). Este informe deberá incluir la evaluación de la actividad realizada en cumplimiento del presente Plan Integral.
- La Comisión de Seguimiento creada en el marco del Acuerdo Económico y Social para el Progreso de Aragón: en dicho Acuerdo se establece que las organizaciones firmantes elaborarán un informe con el fin de orientar a la Administración Autonómica en la elaboración de medidas dirigidas a la integración de los inmigrantes. Se reunirá con carácter trimestral.
- Servicio de Análisis y Atención a la Inmigración: creado por el Decreto 146/2001 con el objetivo de ser el órgano administrativo de apoyo a las actuaciones en materia de Inmigración que contribuya al estudio y seguimiento de las diversas actuaciones en este ámbito. De hecho se le adjudica como una de sus tareas esenciales “el seguimiento de la implantación de las políticas públicas de la Comunidad Autónoma en materia de inmigración”. (BOA 27 de julio de 2001).

- Oficina para la Inmigración: creada por Decreto 337/2001 de 18 de diciembre del Gobierno de Aragón.

Evaluación

Este Plan surge con la pretensión de incidencia en las políticas concretas de los distintos Departamentos, en la actuación de las Administraciones locales, en las actitudes personales y profesionales, etc. Por otra parte, el Plan pretende la concurrencia de muy diversos actores (Administraciones Públicas, agentes y entidades sociales, población en general -inmigrante y autóctona-).

Ambas características exigen una evaluación periódica y frecuente que facilite la mejora continua de las medidas tanto en forma como en contenido. De cara a organizar y asegurar la evaluación del Plan “en tiempo y forma” habrá que asegurar dos criterios: el órgano competente y la periodicidad.

Los órganos competentes serán los mismos que hemos considerado en el apartado anterior sobre el seguimiento; y la periodicidad estará en relación a la cercanía institucional a las tareas concretas de los distintos departamentos y administraciones. De este modo se propone la siguiente programación de la evaluación del Plan:

- Servicio de Análisis y Atención a la Inmigración: evaluación trimestral (que remitirá al Presidente y Vicepresidente de la Comisión Interdepartamental y al Presidente del Foro).
- Comisión Interdepartamental y Foro de la Inmigración: evaluación semestral.
- Comisión de seguimiento del Plan Integral para la Inmigración del Acuerdo Económico y Social para el progreso de Aragón: evaluación continua.

Referencias

- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Aragón (2000). Plan Integral de Política Demográfica. Zaragoza: Junta de Aragón.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Aragón (2001). Acuerdo Económico y Social para el Progreso de Aragón (AESPA). Zaragoza: Junta de Aragón.

- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Aragón (2000b). Boletín Oficial de Aragón (B.O.A.), 21 de Diciembre. Orden del 4 de diciembre para la realización de actividades en el marco de la Educación de Personas Adultas para el curso 2000/01. Zaragoza: Junta de Aragón.
- Decreto 113/ 2001, de 22 de Mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se crea la Comisión Interdepartamental para la Inmigración y el Foro de la Inmigración en Aragón (B.O.A. 8-6 2001) Zaragoza: Junta de Aragón.
- Decreto 146/ 2001, de 3 de Julio, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 201/ 1999, de 2 de Noviembre del Gobierno de Aragón por el que se aprueba la Estructura Orgánica del Departamento de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (B.O.A. 27-7-2001). Zaragoza: Junta de Aragón.
- Pinos Quilez, M. (2000). *La inmigración extranjera en Aragón. Estudio sociodemográfico*.
- Ley Orgánica 4/ 2000, de 11 de Enero, sobre Derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración Social (B.O.E. 12-1-2000). Madrid: Jefatura del Estado Español.
- Ley Orgánica 8/ 2000, de 22 de Diciembre, de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de Enero, sobre Derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (B.O.E. 23-12-2000). Madrid: Jefatura del Estado Español.

La atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid

M^a Antonia Casanova

Introducción

Si se tuviera que caracterizar la sociedad moderna en los países desarrollados con algunas notas propias de los últimos tiempos, no cabe duda de que éstas se referirían al avance de los conocimientos y de la tecnología y a la facilidad de comunicación y movimiento de la población a lo largo y ancho del mundo. Esto deriva en una cultura de globalización y, por consiguiente, en que personas muy diferentes (en ideas, religiones, etnias, costumbres, culturas, etc.) deban convivir, presencial o virtualmente, en un mismo espacio o comunicadas entre sí por vía tecnológica. Todo ello produciéndose con una velocidad que, en muchos casos, no deja adaptarse suficientemente a la propia persona a las nuevas situaciones que se crean.

La Comunidad de Madrid responde exactamente a las características citadas, por lo que resulta evidente que nuestra sociedad debe hacer frente a retos de convivencia que alcancen altos y positivos niveles entre sus habitantes. Por un lado, población que proviene de diferentes países, a la par que personas con diferentes capacidades y talentos, junto con las diferencias habituales entre todos los seres humanos, componen una sociedad de “diferentes” que obliga a aprender a vivir en el respeto a esa diferencia, buscando en ella (en su conocimiento y en su intercambio) motivos y causas de enriquecimiento para todos.

Haciendo referencia, estrictamente, a la realidad madrileña, pueden citarse algunos datos significativos: en el curso escolar 2001/2002 hay escolarizados casi 52.000 alumnos y alumnas de otros países, que manejan más de 30 lenguas diferentes y que pertenecen a más de 100 nacionalidades. Por otro lado, cerca de 14.000 alumnos presentan necesidades educativas especiales derivadas de algún tipo de discapacidad. Además, en torno a un 1,5-2% poseen altas capacidades.

El conjunto de esta población se encuentra escolarizada en las etapas de educación obligatoria, lo que obliga a responder al reto de atender a la

diversidad que niños y niñas plantean ante su educación, de manera que todos consigan de la mejor manera posible los objetivos generales propuestos en nuestro sistema, es decir, que todos puedan desarrollar sus capacidades al máximo con la colaboración tanto de la estructura y funcionamiento generales del mismo, como con el apoyo de todo el profesorado, que, en definitiva, es quien se hace cargo directo de la situación descrita.

Planteamientos iniciales

El centro escolar es el lugar donde se desarrollan los hechos educativos, donde se realiza de forma práctica la educación prevista legalmente en una nación para sus ciudadanos.

Como se muestra a diario, la sociedad actual resulta enormemente variada. La diversidad es la norma, no la excepción. Esto lo sabemos bien en la Comunidad de Madrid, donde la pluriculturalidad es un hecho constatable.

Si un centro educativo debe responder a las exigencias educativas y sociales, parece evidente que debe disponer de un margen de autonomía de gobierno, de organización y de diseño curricular que le permita adecuar su actuación de forma idónea a la atención educativa personalizada que ha de ofrecer a su alumnado. De este modo, la educación institucional atenderá a la diversidad y, por lo tanto, será capaz de alcanzar la calidad educativa que la sociedad reclama y que, de otra forma, es imposible ofrecer. Un centro y un aula que partan de la base de trabajar con grupos homogéneos (falsos por principio: no somos todos iguales, somos todos diferentes) no responderá nunca a las características de cada alumno o alumna, ya que se dirigirá a un “alumno estándar”, a un “alumno virtual” que no existe, y dejará al margen a todo el que no se ajuste a ese pretendido término medio. En estos momentos, la norma es la diversidad, y de ella hay que partir para cualquier planteamiento educativo realista.

Este razonamiento resulta especialmente válido, y hay que asumirlo sin reservas, cuando se hace referencia a las etapas de la educación obligatoria, en las cuales se pretende que la enseñanza garantice el ajuste de la misma a las características de cada alumno y, por tanto, la oferta adecuada para el desarrollo de sus capacidades. Las personas somos diferentes y, en consecuencia, el sistema educativo debe ser lo

suficientemente flexible como para acomodarse a las particularidades individuales, de modo que las tenga en cuenta a la hora de diseñar el modelo más acorde con éstas. Es el sistema el que debe adecuarse al alumno y no a la inversa.

No obstante, resulta obligado mantener un nivel de convivencia satisfactorio dentro de la sociedad, para lo cual es preciso plantearse el modelo de escuela que debe desarrollarse, ya que éste derivará en el modelo social subsiguiente. Si deseamos una sociedad integrada, la educación debe ser integradora. Hay que conseguir una escuela para todos, que asuma la diversidad, sea capaz de atender a cada uno y se enriquezca con las diferencias. Esta meta pasa por la consecución de un centro educativo que se haga cargo de educar a todo su alumnado. Hay que ser conscientes de que cada persona presenta unas necesidades educativas a las cuales la institución educativa debe responder.

Estas diferencias y, consecuentemente, las necesidades educativas, pueden ser más o menos acusadas por diferentes causas; entre ellas:

- Diferencias de estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, motivaciones o intereses, etc.
- Necesidades educativas especiales debidas a:
 - Altas capacidades.
 - Discapacidades o trastornos (motóricos, sensoriales, psíquicos, otros).
- Necesidades de compensación educativa por:
 - Pertenencia a minorías étnicas o culturales.
 - Desarrollo en ambientes marginales o desfavorecidos socialmente.
 - Hospitalización o convalecencia.
 - Itinerancia.
 - Desconocimiento de la lengua mayoritaria del entorno.

En definitiva, e insistiendo en la misma idea: la diversidad constituye actualmente la norma y basándonos en este principio debemos estructurar el sistema educativo, si se quiere dar respuesta apropiada a la población escolar.

La atención a la diversidad en el sistema educativo

La autonomía del centro escolar resulta un elemento imprescindible para que éste pueda adaptar las normas generales a las situaciones particulares que se presentan en el día a día de la práctica educativa. ¿Qué tipos de autonomía debe desarrollar un centro docente para cumplir con su compromiso de atención a la diversidad?. En síntesis, éstos se circunscribirían a:

- autonomía de gobierno
- autonomía organizativa
- autonomía curricular

Estructura curricular del sistema educativo

La adaptación del currículum en el Estado Español parte de un diseño curricular base o “enseñanzas mínimas” para la Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, recogidas en Reales Decretos válidos para todo el Estado, integrado por diferentes Comunidades Autónomas, que poseen plenas competencias en materia educativa, y entre las cuales se encuentra Madrid, que las asumió en 1 de julio de 1999. El respeto a este currículum básico pretende garantizar la calidad educativa en el conjunto del Estado y homologar los títulos del sistema educativo en todo el territorio nacional.

A partir de estas enseñanzas, cada Comunidad Autónoma elabora su propio diseño curricular para el territorio que administra. El currículum contiene los objetivos generales de la etapa educativa que abarca (Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato). Estos objetivos generales están formulados como capacidades, que deben alcanzarse a través de las áreas curriculares que también aparecen en el currículum. Cada área contiene, a su vez, sus propios objetivos generales, los bloques de contenido correspondientes (en cada uno de los cuales aparecen conceptos, procedimientos y actitudes) y los criterios de evaluación finales de etapa para el área concreta que se desarrolla.

A partir de esa situación, cada centro docente (que puede impartir una o varias etapas educativas) debe elaborar sus propios proyectos institucionales; fundamentalmente, el proyecto educativo, y el/los proyecto/s curriculares (uno para cada etapa). En el proyecto curricular es

donde hay que concretar cómo se va a aplicar el diseño curricular general, en función de las características del centro. Características que comprenden el entorno social, cultural, económico, etc., y, por lo tanto, los tipos de población que debe atender el colegio o el instituto, al igual que a los alumnos individualmente considerados.

Por tanto, el equipo directivo con el profesorado del centro han de:

- Adecuar los objetivos generales de la etapa y de las áreas, secuenciándolos y temporalizándolos por ciclos y cursos (en su caso).
- Adecuar los bloques de contenido, secuenciándolos y temporalizándolos por ciclos y cursos (en su caso).
- Tomar opciones metodológicas para las distintas etapas y áreas curriculares.
- Decidir el modelo de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que la evaluación institucional que se llevará a cabo.
- Definir un modelo organizativo del centro que permita practicar el modelo de proyecto curricular diseñado.

Los elementos del currículum

Parece necesario profundizar un poco más en cada uno de los elementos curriculares, ya que la posibilidad de flexibilizarlos y adaptarlos en función de las circunstancias constituye la base de la atención a la diversidad del alumnado. Concretamente, en dos de ellos que resultan fundamentales: la metodología y la evaluación, con especial referencia a su papel en la educación obligatoria.

Objetivos y contenidos

La adecuación y secuenciación de los objetivos generales de la etapa y de las áreas favorece la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje en lo que son las metas del nivel educativo en que se trabaja. Si este marco es flexible, en cuanto que el centro puede modificarlo (aunque no debe eliminar ningún objetivo básico), se hace posible la adaptación y secuencia coherente de los objetivos, pudiendo matizarse o modificarse en lo que se considere necesario. En función de los objetivos que se pretenden alcanzar, se seleccionarán los contenidos más idóneos para ello, siguiendo el mismo proceso que en el caso anterior.

Este planteamiento supone que, a través de objetivos y contenidos, se podrá favorecer el desarrollo individual de cada alumno hasta donde sea preciso de acuerdo con sus características personales y, por lo tanto, ofrecer la atención educativa más conveniente.

Estrategias metodológicas

En todo lo que se refiere a la metodología el centro debe tomar prácticamente todas las opciones, ya que no se establece ningún modelo metodológico obligatorio, si bien es cierto que éste ha de ser coherente con los objetivos que se pretenden y con los contenidos que se trabajen y, en este sentido, sí se marcan pautas que orientan para llevar a cabo prácticas acertadas. Se hace imprescindible -si realmente se quiere cambiar algo en la educación- el cambio metodológico dentro del aula. Aunque es cierto que la posibilidad de participación del alumnado se ha incrementado en muchos casos y que éste se expresa con gran libertad en la comunicación con los profesores y profesoras, la verdad es que no se termina de optar por una metodología variada en la que se combine tanto la exposición del profesor -cuando se estime necesaria- con la actividad individual del alumno y con la actividad en equipo, combinadas adecuadamente. Conviene recordar, igualmente, la necesidad de utilizar recursos o materiales didácticos variados, con el mismo objeto que se está propiciando de atender a la diversidad en toda su amplitud (estilos y ritmos de aprendizaje, diferentes capacidades, situaciones sociales diferentes). Y hay que admitir que ésta es la única manera en que se puede facilitar la práctica de modificaciones curriculares. Difícilmente pueden trabajar los alumnos a distinto ritmo y respetando sus distintos estilos de aprendizaje, si deben hacerlo al modo tradicional: todos de igual manera, en unos mismos tiempos y con las mismas motivaciones.

No hay que olvidar que el alumno aprende a través de lo que hace y no tanto de lo que se le dice. Y el hacer en el aula está marcado por el modelo metodológico seleccionado. En base a este principio, hay que señalar que muchos de los objetivos generales (capacidades) que ahora se proponen en el currículum exigen una metodología combinada y activa, ya que de lo contrario nunca se alcanzarán: a participar se aprende participando, a valorar se aprende valorando, a respetar se aprende respetando... No es cuestión de estudiar, sino de aplicar diariamente esta forma de hacer en el centro y en el aula. Así, comprobamos que la metodología se convierte también en contenido de aprendizaje, pues se aprende haciendo; de este modo el camino para llegar a los objetivos lo constituyen las estrategias metodológicas que se adopten.

Hay que favorecer, por lo tanto, la realización de mayor número de actividades por parte del alumnado, más fáciles, más complejas o distintas de acuerdo con las diferencias que presente, que, por supuesto, serán más o menos acusadas en cada caso y derivadas de diferentes situaciones.

Evaluación

La evaluación, por su parte, constituye uno de los factores condicionantes de todas las prácticas educativas. Según sea el modelo evaluador elegido, así será el modelo de enseñanza y aprendizaje desarrollado. Todo el sistema está en función de la evaluación: lo que se evalúa es lo que vale, lo demás no cuenta. Se aprende para aprobar, no para aprender. Las cabezas bien llenas, pero no bien hechas, se vacían durante los periodos de vacaciones -lo sabemos todos-, y ese relleno es favorecido por un sistema de evaluación que premia sólo la memorización y la valoración en función de una prueba puntual en la que se demuestra lo que se "sabe", aunque se olvide al día siguiente. Por otro lado, este modelo tiende a homogeneizar, a uniformar al alumnado en cuanto a sus niveles de aprendizaje, ya que aplica la misma prueba a todos, sin diferenciar sus potencialidades iniciales. Ni atiende al que no llega a esa prueba estándar, ni deja pasar adelante al que la tiene superada. De esta forma, el alumnado no estereotipado en el modelo establecido, queda marginado del sistema, con las graves repercusiones que esto tiene para su vida futura.

Ya es hora de dejar de utilizar la evaluación sólo para comprobar y comenzar a utilizarla para mejorar (Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. : 1987). Para mejorar todos los ámbitos de actuación que comprende el sistema educativo: los procesos de aprendizaje, los de enseñanza, el funcionamiento de los centros, de la administración, etc.

Un modelo de evaluación continua y formativa presupone evaluar procesos y no sólo resultados; por lo tanto, ésta debe incorporarse desde el comienzo del trabajo y servir para ofrecer datos permanentemente acerca del desarrollo del aprendizaje (Casanova, M.A.: 1999). Con ello, nos permite favorecer los aprendizajes de modo continuado y personalizado con cada alumno, sin sujetarlo a unos parámetros o a unos niveles iguales para todos. Hace posible graduar el ritmo de enseñanza, ajustándolo con el ritmo y estilo de aprendizaje de cada niño o joven. Las diferencias se atienden, también y especialmente, mediante un modelo evaluador que lo permita, que no obligue y constriña el avance de la persona por el establecimiento de una evaluación rígida e igual para

todos. Si se quiere atender a la diversidad, no debe utilizarse la evaluación como elemento uniformador de las personas, sino como clave para la diversificación adecuada de los aprendizajes.

Por otro lado, hay que abogar por una evaluación descriptiva, que exprese con palabras los logros que va alcanzando el alumno y las dificultades que presenta. De esta forma, tanto los alumnos como sus familias sabrán con claridad los aspectos en los que destaca y en los que debe esforzarse para mejorar. Una sigla o un número no dicen nada. Con esos signos nadie conoce lo que un alumno sabe o deja de saber. Hay que ser más explícitos para favorecer la autoevaluación del alumnado y su evaluación realmente formativa (las normas legales de nuestro sistema, por otra parte, promueven la evaluación en este sentido).

La organización, elemento clave para el desarrollo curricular

Resulta obligado hacer alguna puntualización, aunque sea breve, en relación con el modelo organizativo de los centros. Si el currículum es flexible y pretende aplicarse mediante las adaptaciones necesarias en cada caso, intentando que el sistema se ajuste al alumno y no el alumno al sistema, se hace imprescindible que la organización lo permita, ya que un marco organizativo rígido impide la puesta en práctica de muchos proyectos curriculares perfectamente pensados desde un punto de vista teórico, como dicen Brighouse, T. y Woods, D. (2001): *Adultos del siglo XXI enseñados por profesionales del siglo XX en aulas del siglo XVIII* (p. 121).

El ciclo es la unidad curricular y organizativa en la que se estructura la educación obligatoria hasta que los alumnos llegan a los 14 años (el curso no existe), y es un instrumento idóneo para la atención a la diversidad, porque comprende dos cursos y su alumnado puede estar en cualquiera de los grupos del ciclo. No siempre tiene que estar en el mismo grupo-clase, ni el conjunto de alumnos debe trabajar las mismas actividades en el mismo tiempo.

La práctica de estas posibilidades exige la organización flexible del centro: unos horarios adecuados para que puedan realizarse los cambios de alumnos, sin descontrol, o para que, dentro de un mismo ciclo, puedan realizarse agrupamientos flexibles sin tener que mantener,

obligatoriamente y de forma continuada, un mismo grupo de alumnos sin variación alguna.

En la Educación Secundaria Obligatoria, donde se plantea mayor dificultad, podrían establecerse actividades trimestrales en las que coincidieran dos o más profesores, uniendo las horas independientes de una mañana y convirtiéndola en una o dos sesiones, que permitieran desarrollar actividades que, por el tiempo que deben ocupar, son imposibles de realizar.

También es necesaria una organización flexible dentro del aula. No todos los alumnos tienen que estar haciendo lo mismo en iguales tiempos. Hay métodos que permiten diferentes niveles de trabajo -dentro de la programación prevista- de distintos equipos de alumnos en función de sus necesidades educativas.

Medidas específicas para la atención a la diversidad

Además de este planteamiento general del sistema, que pretende una escuela para todos (especialmente respecto a la educación obligatoria) y permite atender a la diversidad con los mecanismos curriculares establecidos, existen medidas específicas para las situaciones que así lo requieran.

Estas medidas se resumen en:

Permanencia de dos años más en la educación obligatoria

Los alumnos pueden repetir un máximo de dos años durante la educación obligatoria (6-16).

Permanencia de dos años menos en la educación obligatoria

El currículum se hace más flexible para los alumnos con altas capacidades, pudiendo completar la educación obligatoria en dos años menos de lo establecido, cursando los ciclos de dos años en uno (hasta un máximo de dos ciclos).

Refuerzo educativo

El refuerzo educativo supone el menor grado de modificación curricular y organizativa para que un alumno supere una dificultad de aprendizaje. Se pretende que si el alumno presenta, por motivos circunstanciales, un problema puntual relativo a determinado contenido, debe recibir el apoyo

específico del profesor para superarlo y continuar su aprendizaje con su ritmo habitual.

Adaptación curricular

La adaptación curricular puede ser significativa o no significativa. En el primer caso, se modifican los objetivos que deben alcanzarse de modo general, es decir, los que están establecidos obligatoriamente para el alumnado de una etapa. A partir de ese cambio de los objetivos también se varían los contenidos, metodología, recursos, evaluación, etc. La adaptación curricular no se considera significativa si el alumno va a alcanzar las capacidades previstas en su etapa educativa, aunque se modifiquen el resto de elementos curriculares: contenidos, metodología, recursos didácticos o evaluación. Se cambia el camino, pero se alcanza la meta propuesta.

Diversificación curricular

La diversificación curricular se aplica, como ocurre en el caso anterior, en la Educación Secundaria Obligatoria. Supone la mayor modificación curricular, sin cambiar los objetivos, que puede darse en la educación obligatoria y se dirige al alumnado que, teniendo cumplidos los 16 años de edad, el profesorado prevé que, siguiendo el currículum ordinario, no va a desarrollar las capacidades previstas para el final de etapa. El instituto debe tener elaborado un programa de diversificación curricular (casi siempre para dos años académicos), en el cual se pierde la referencia de las áreas habituales y se programa en torno a dos ámbitos: el lingüístico-social y el científico-tecnológico. En el primero se incluyen las áreas de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Geografía e Historia; el segundo comprende las áreas de Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología. El resto de las áreas deben ser cursadas por el alumnado con el grupo/clase habitual de referencia. Un dato importante es que los grupos de diversificación no pueden tener más de quince alumnos.

Optatividad

La optatividad consiste en la posibilidad de elegir determinadas materias en la Educación Secundaria Obligatoria, que no corresponden al currículum común de todo el alumnado. El instituto debe ofertar estas materias, para que cada alumna o alumno seleccione las que prefiera en función de sus intereses o necesidades. El porcentaje de tiempo para la optatividad crece a medida que avanzan los cursos de la Educación Secundaria. Resulta importante porque permite ampliar o diversificar aprendizajes o reforzar áreas o materias, con talleres específicos, para el

alumnado que precise este apoyo para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria.

Itinerarios

Los itinerarios del Bachillerato suponen la posibilidad de elección de materias, en función de los estudios que posteriormente desee cursar el alumno o la alumna. Es una medida similar a la optatividad, pero ya más dirigida hacia un futuro profesional o de estudios de carácter inmediato.

El Plan Regional de Compensación educativa en Madrid

El 19 de enero de 1999, se firmó en Madrid el Acuerdo para la Mejora de la Calidad en el Sistema Educativo de la Comunidad de Madrid, por parte del Gobierno de la Comunidad y de 18 organizaciones de diversos tipos e ideologías.

Entre los programas prioritarios para que esta mejora sea una realidad, aparece la compensación de desigualdades en educación como eje de muchas de sus actuaciones. A este programa se destinan 15.000 millones de pesetas (90.150.000 €), que se invertirán a lo largo de cinco años. Por tanto, en el presupuesto de cada año se incorporan, de forma extraordinaria, 3.000 millones (18.030.000 €) para el mismo.

El Plan Regional fue aprobado por unanimidad en la Asamblea de Madrid, en noviembre del año 2000, tras el mantenimiento de reuniones en grupo con las organizaciones firmantes y otras, afectadas por el Plan, acordándose estructurar las actuaciones del mismo en torno a cinco grandes bloques:

- Escolarización.
 - Actuaciones en centros sostenidos con fondos públicos.
 - Actuaciones complementarias.
- Desarrollo de la Educación Intercultural.
- Colaboración interinstitucional y participación social.

Comienza el texto con una introducción en la que se consideran las circunstancias de Madrid, que exigen las actuaciones de compensación educativa como algo prioritario para garantizar la calidad, la equidad y la igualdad de oportunidades del alumnado de la Comunidad. Igualmente,

se incorporan los datos de escolarización de minorías étnicas y de otros alumnos con necesidades de compensación del curso 1999/2000.

Los ejes esenciales que contiene el Plan están orientados a:

- Desarrollar las medidas que aseguren la efectividad del principio de igualdad de oportunidades en la educación del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa.
- Impulsar las acciones que garanticen la calidad educativa y la adecuada atención del alumnado.
- Desarrollar medidas específicas de carácter integrador dirigidas al alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Incorporar la iniciativa social a la acción educativa de las distintas Administraciones implicadas.

Por lo que se refiere al contenido que se desarrolla, aparece en primer lugar un tratamiento acerca de los puntos que deben ser acometidos. Por una parte, se precisa realizar un diagnóstico, en el que se incluyen los datos antes comentados. Además, se considera preciso disponer de la territorialización de otros indicadores tales como:

- Tasas de escolarización temprana en Educación Infantil.
- Datos sobre resultados académicos.
- Datos de absentismo escolar y/o abandono prematuro del sistema educativo.
- Porcentajes de familias con ingresos inferiores al doble del salario mínimo interprofesional.
- Datos de familias preceptoras de la Renta Mínima de Inserción.

Los criterios generales de actuación se centran en:

- Normalización.
- Acción positiva.
- Integración e interculturalidad.
- Equilibrio territorial y sectorial.
- Participación social.
- Coordinación.
- Carácter integral de las actuaciones.
- Evaluación continua.

Las líneas de acción se agrupan en los *apartados* citados con anterioridad, y dentro de cada una de ellas se marcan objetivos amplios que, a su vez, se desglosan en *actuaciones* concretas y evaluables.

Por citar un ejemplo, en el bloque 4 del Plan, Desarrollo de la Educación Intercultural, se proponen los objetivos:

1. Potenciar la integración de minorías étnicas y culturales en el sistema educativo, desde los principios de normalización y respeto a la diferencia.
2. Desarrollar acciones de apoyo y formación de madres y padres pertenecientes a minorías étnicas y culturales.
3. Desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración del alumnado gitano.
4. Desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración del alumnado inmigrante.

Se establecerá, también, un modelo de evaluación permanente que permitirá ir ajustando el Plan en sus distintas fases de manera que se alcance el mejor logro posible de sus metas.

En total, el Plan consta de 17 objetivos y de 69 actuaciones.

Realizaciones y proyectos para la compensación de desigualdades en educación

Como ejemplos de algunas realizaciones llevadas a cabo en base a este Plan Regional (aunque algunas de ellas ya estaban en marcha, como es lógico), cabe destacar las siguientes:

1. Puesta en funcionamiento del Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario (SAED) para el alumnado que debe permanecer convaleciente por periodos mayores a un mes, con cargo al profesorado de la propia Administración Educativa. Se comenzó de forma piloto en Madrid Sur, y en el curso 2001-2002 se ha extendido a Madrid Capital. El alumnado de Educación Primaria y del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria es atendido por maestros ubicados en las aulas hospitalarias. El alumnado de tercer y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria se atiende con profesorado de los institutos y, al menos, serán dos los que presten apoyo al alumno o alumna; uno para el ámbito lingüístico y social y

otro para el ámbito científico-tecnológico. Las aulas hospitalarias, situadas en todos los hospitales de Madrid con camas pediátricas, vienen funcionando desde hace muchos años. En estos momentos se han equipado informáticamente, con la pretensión de “romper los muros del hospital” y facilitar la comunicación del niño con el mundo exterior, además de favorecer su ritmo habitual de aprendizaje. Una situación de desventaja temporal puede convertirse en una situación de privilegio educativo.

2. Creación del Servicio de Apoyo Itinerante para el Alumnado Inmigrante (SAI). Este servicio supone la dedicación de un número variable de profesores, que atienden al alumnado con desconocimiento del español escolarizado en centros que no disponen de apoyo permanente por no tener suficiente número de alumnos escolarizados que justifique la presencia continuada de un maestro o maestra, o que escolarizan a este alumnado a lo largo del curso escolar.
3. Cabe destacar igualmente, el fuerte incremento de profesorado de apoyo para la compensación de desigualdades en educación. Desde la asunción de competencias plenas por la Comunidad de Madrid, con 374 profesores de apoyo, se han incrementado hasta 900 en el curso 2001/2002.
4. Para lograr la escolarización equilibrada del alumnado con necesidades de compensación en el conjunto de centros sostenidos con fondos públicos, se ha establecido la reserva de plazas en todos ellos durante los periodos de escolarización, lo que ha llevado a un mayor equilibrio entre los mismos dentro de la Comunidad de Madrid.
5. Como actuaciones complementarias cabe destacar también el incremento de las ayudas de comedor, cuya cuantía en el curso 2001/2002, está en casi 2.500 millones de pesetas, (15.000.000€) con un aumento del 17% para el curso 2002/2003.
6. Oferta de libros de texto gratuitos para el alumnado que lo precisa.
7. La regulación de las medidas de compensación en la Educación Secundaria Obligatoria ha sido otro elemento de regularización y sistematización para la atención de este alumnado, mediante cuatro modalidades curriculares y organizativas:

- Apoyo en grupos.
 - Grupos de apoyo.
 - Grupos específicos de compensación educativa.
 - Aulas de compensación educativa.
8. La ampliación de los Programas de Garantía Social, bajo la modalidad de formación-trabajo, supone una medida importante a la hora de integrar a los alumnos con más de 16 años en la sociedad, en el mundo laboral. El establecimiento de "Unidades de Formación e Inserción Laboral" y el aumento de subsidios a las entidades locales y organizaciones sin ánimo de lucro indican que eso se está logrando.
 9. La oferta de cursos de formación permanente para el profesorado en temas relacionados con la atención a la diversidad es también la base sobre la que apoyar toda actuación. Cursos sobre enseñanza de español como segunda lengua, interculturalidad, resolución de conflictos, desarrollo de habilidades sociales..., son en estos momentos prioritarios para la Consejería de Educación.
 10. El aumento de la compensación externa en los centros a través de proyectos de las propias instituciones educativas e, igualmente, de entidades sin ánimo de lucro, es otro componente que favorece el apoyo y la integración social adecuada del alumnado.
 11. La prevención y seguimiento del absentismo escolar es un factor principal para evitar los desfases escolares; por ello, se han afirmado convenios con el Ayuntamiento de Madrid y otros 23 de la región, de manera que sea posible prever medidas que impidan las situaciones de absentismo y asegurar, por tanto, la asistencia del alumnado a los centros.
 12. Las aulas abiertas de música, danza, teatro, biblioteca y deporte, suponen la apertura de los centros a su entorno durante las tardes, contribuyendo a la mejora social de los barrios.
 13. La apertura anticipada de los centros de Educación Infantil y Primaria para ofrecer el desayuno a los niños cuyas familias precisen el servicio por su horario de incorporación laboral ("Los primeros del cole").
 14. Realización de escuelas para orientación y formación familiar.

15. Hay que citar, por último, la extensión y el refuerzo de la Red de Centros de Educación de Personas Adultas, pues es la vía de educación permanente, de educación a lo largo de toda la vida a la que tienen derecho todos los ciudadanos de Madrid. No se cierra el sistema a los 18 años de edad, continúa una amplia e interesante oferta educativa, tanto de enseñanzas iniciales u obligatorias, como de iniciación profesional, enseñanzas abiertas, enseñanza del español como Segunda Lengua..., que son garantía del ejercicio de igualdad de oportunidades en cualquier etapa de la vida.
16. Creación del Servicio de Traductores e Intérpretes para facilitar la comunicación entre las familias y el centro, especialmente durante su primer periodo de incorporación a la Comunidad. Se traducen, igualmente, los documentos escolares que el alumnado traiga de su país.

Por otra parte, entre los proyectos más inmediatos en los que trabaja la Consejería de Educación, se encuentran:

- La creación del Instituto Madrileño de Apoyo y Documentación Intercultural, como centro de referencia para la documentación, formación e iniciativas en este ámbito.
- El diseño del eje transversal de Educación Intercultural, como parte del currículum de la educación madrileña para todo su alumnado, como exigencia para alcanzar esos niveles de convivencia antes referidos. Ya se ha incorporado al currículum de Educación Secundaria en las últimas disposiciones legales aparecidas.
- La revisión de las medidas de compensación en la Educación Primaria y la elaboración de un currículum básico para las Aulas de Compensación educativa.

Estos proyectos, unidos al conjunto de actuaciones de compensación educativa llevadas a cabo desde la Consejería de Educación en colaboración con otras Consejerías y con las Administraciones locales, al igual que con las asociaciones sin ánimo de lucro o federaciones de padres de alumnos que dedican su esfuerzo a trabajar en este campo, se espera que resulten eficaces para la mejor atención al alumnado con necesidades educativas derivadas de desventaja social, de manera que la integración educativa y social sea un hecho real en Madrid, y la interculturalidad y la igualdad de oportunidades constituyan las formas habituales de vida en esta Comunidad.

La atención al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de capacidades diferentes

El alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de diferentes capacidades (superdotación o discapacidad), se atiende en el sistema escolar partiendo de los mismos principios expuestos desde el comienzo de esta exposición. Es decir, buscando la mayor integración del conjunto de la población.

Para conseguirlo, tras las funciones desarrolladas por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización), los alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad pueden ser escolarizados en centros de educación especial o en centros ordinarios. Son unos 14.000 los alumnos en estas condiciones, y el 80%, aproximadamente, se encuentran integrados en el sistema ordinario.

La atención del alumnado con diferentes capacidades se lleva a cabo, fundamentalmente, mediante la incorporación al sistema de profesionales especializados que apoyan al profesorado habitual de los centros; desde el punto de vista curricular, las adaptaciones curriculares -de refuerzo o de ampliación-, constituyen el procedimiento docente para responder a las necesidades que plantea cada alumno o alumna.

El alumnado con altas capacidades se escolariza en los centros ordinarios, pudiendo asistir, además, a programas de enriquecimiento extracurricular organizados por la Consejería de Educación en convenio con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, fuera del horario escolar, donde desarrolla sus intereses de forma autónoma y personalizada.

Por facilitar algunos datos concretos, Madrid dispone de 31 equipos de orientación generales, cuatro específicos (para déficits motóricos, de audición, de visión y de personalidad) y 24 de atención temprana. En ellos trabajan cerca de 700 profesionales de diferentes especialidades. Como maestros de apoyo en los centros se cuenta con 1.225 profesionales, más fisioterapeutas, ayudantes técnico-sanitarios y ayudantes técnico-educativos (cuidadores). En los Institutos de Educación Secundaria existe un Departamento de Orientación, cuyo director es un orientador. Ya en 70 Institutos se ha incorporado el segundo orientador, medida que se extiende paulatinamente en toda la Comunidad de Madrid.

El reto de la calidad

Finalizando estos comentarios, sólo queda insistir en que el reto principal para el sistema educativo consiste en ofrecer la calidad que la sociedad exige, lo cual pasa por la atención a la diversidad y por la evaluación permanente del sistema:

- La atención a la diversidad, porque supone la oferta de la atención específica que cada alumno o alumna requiere y, por ello, garantiza esa calidad unida a la equidad.
- La evaluación, al ser el medio de disponer de elementos de juicio fiables y válidos para tomar medidas inmediatas de mejora de los diferentes componentes del sistema, junto con la mejora permanente, es el fundamento de la calidad. El binomio calidad/evaluación es inseparable.

Referencias

- Brighouse, T. y Woods, D. (2001). *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- Cano, E. (1999). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carbonell i Paris, F. (Coord). (2002). "De exclusiones, igualdades y diversidades". Monográfico de interculturalismo y ciudadanía. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 315, julio-agosto. Barcelona: Cisspraxis.
- Casanova, M.A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Barcelona: Cisspraxis.
- Reimers, F. (Ed). (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla.
- Reyzábal, M.V. y Sanz, A.I. (2002). *Los ejes transversales, aprendizajes para la vida*. Barcelona: Cisspraxis.
- Ross, J. y Watkinson, A.M. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Soriano, E. (coord.) (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Piados-MEC.

Vlachou, A. (2000). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

Plan Regional de Solidaridad en la región de Murcia

Juan Navarro

Introducción

La realidad social y económica de la región de Murcia ha variado sustancialmente en los últimos años, habiéndose originado una creciente pluralidad sociocultural derivada en buena medida de los movimientos migratorios en los que esta región ha pasado a ser receptora de ciudadanos emigrantes.

La Consejería de Educación y Cultura, consciente de esta situación, del carácter plural de sus ciudadanos y de los retos que supone un eficaz desarrollo del sistema educativo, se plantea la necesidad de proponer un Plan Regional de Solidaridad en la Educación,

- para garantizar que el derecho a la educación no se vea obstaculizado por factores relacionados con la desigualdad social,
- para que el factor rural no sea causa de desigualdad en el acceso a la educación,
- que articule las respuestas más eficaces para la atención del alumnado procedente de grupos de población con rasgos socio-culturales distintivos en un marco escolar común y multicultural,
- que arbitre las medidas necesarias para que las situaciones personales transitorias de salud no generen condiciones de desigualdad en el disfrute del derecho a la educación y
- para que la escuela eduque en los valores de la tolerancia, el respeto, la paz, la libertad y la solidaridad.

Por otro lado, existe el riesgo de justificar las diferencias educativas aludiendo a la imposibilidad de modificar las desigualdades sociales, cuando la realidad pone de manifiesto la incidencia del sistema educativo tanto para superar estas desigualdades como, por desgracia, para aumentarlas. El principio de igualdad de oportunidades no significa elaborar una respuesta educativa idéntica para todo el alumnado, sino

adaptarla a las condiciones de las personas y grupos sociales que participan en el sistema educativo para que todos tengan posibilidades reales de utilizarlo. Es necesario, por tanto, reivindicar el valor que la educación tiene en si misma en relación con el desarrollo individual y social de las personas y su papel como instrumento para contribuir a la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos, tratando de compensar las desigualdades entre los mismos.

El principio que inspira este Plan de Solidaridad en la Educación se basa en la idea de que su incidencia resultará mucho más eficaz cuando las actuaciones estén previstas como tendencia general del sistema. Así pues, este Plan pretende ser el referente que permita que el sistema educativo contribuya a compensar las desigualdades en la región de Murcia.

Objetivos generales y líneas de actuación

El presente Plan está orientado a la consecución de los siguientes objetivos:

- Continuar en el desarrollo de medidas que aseguren la efectividad del principio de igualdad de oportunidades en la educación del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa.
- Impulsar las acciones que garanticen la calidad educativa y la adecuada atención del alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Desarrollar medidas específicas de carácter integrador dirigidas al alumnado con necesidades de compensación educativa, fomentando la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa y estamentos sociales para hacer efectivo el acceso a la educación y a la sociedad en igualdad de oportunidades y para facilitar la incorporación e integración social de las familias provenientes de otras culturas y con especiales dificultades sociales.
- Impulsar la coordinación y colaboración de la iniciativa social con la acción educativa de las distintas Administraciones, instituciones y organizaciones no gubernamentales, para la convergencia y desarrollo de las acciones compensadoras previstas en este Plan.

La educación de este alumnado tenderá a alcanzar dentro del sistema educativo los objetivos establecidos con carácter general para el resto del

alumnado y se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

Este Plan se vertebra para su desarrollo en siete grandes ámbitos de actuación, que se desarrollan más adelante y que están referidos a:

1. Escolarización.
2. Atención a la población escolar en situación de desventaja socio-educativa.
3. Atención a la población escolar en situación de desventaja en el medio rural.
4. Población escolar que por decisiones judiciales o razones de enfermedad no pueden asistir al centro educativo.
5. Desarrollo de la Educación Intercultural.
6. Actuaciones complementarias.
7. Colaboración interinstitucional y participación social.

Las intervenciones en estos ámbitos se apoyan en tres cuestiones previas:

- Determinar las zonas de actuación preferente que por sus características sean susceptibles de actuaciones globales de compensación educativa. Esta determinación se llevará a cabo previo establecimiento de indicadores apropiados y contando con la colaboración de distintas instituciones.
- Determinar los centros de actuación educativa preferente (centros que por sus características y especificidades, demandan una actuación permanente en materia de atención a la diversidad).
- Determinación de centros con proyecto de compensación educativa (en los que la necesidad de actuación tendría un carácter más puntual).

Destinatarios

Las acciones de compensación educativa contempladas en el presente Plan se dirigen al alumnado de las enseñanzas no universitarias que se encuentre en las siguientes situaciones:

- Desventaja social por factores de desigualdad social o por residir en entorno rural.

- Circunstancias desfavorables por pertenecer a minorías étnicas o culturales.
- Que por razones sociales o familiares no pueda seguir un proceso normalizado de escolarización.
- Que por decisiones judiciales o razones de salud necesite atención educativa fuera de las instituciones escolares.
- Que por cualquier otra circunstancia se encuentre en situación desfavorable similar.

Diagnóstico de la situación en la región de Murcia

Es una realidad que España ha pasado de ser un país de emigración a ser un país de inmigración debido al desarrollo económico y social acaecido en las dos últimas décadas. Esta inmigración proveniente principalmente de países no comunitarios, aunque siendo escasa en relación con los países de nuestro entorno, se ha concentrado en diversas regiones, principalmente en las de Levante y Murcia, debido a su importante sector agroalimentario, que ha sido un foco de atracción para estos ciudadanos extranjeros que han encontrado en nuestra región una oportunidad de trabajo sostenido.

Como consecuencia de ello se han asentado de manera estable familias inmigrantes que han decidido desarrollar su proyecto de vida en nuestra Comunidad Autónoma. Ello ha tenido incidencia en diversos sectores en los que este fenómeno era desconocido y, principalmente, en el sector educativo que ha de responder a estas nuevas necesidades demandadas por los nuevos conciudadanos que proceden de universos lingüísticos y culturales diferentes.

En muchos casos estos nuevos alumnos vienen sin escolarizaciones previas en sus sistemas educativos y con un nulo nivel de conocimiento del idioma, así como con desconocimiento de los usos sociales y la cultura de nuestro país.

Uno de los factores que provocan una situación de desventaja en algunos colectivos es su pertenencia a una cultura distinta cuando ésta es más o menos distante de los valores culturales vigentes en el sistema educativo en el que se integran. La incorporación debe hacerse desde un marco de respeto mutuo entre las culturas tal y como se propone desde la perspectiva de la educación intercultural.

La Administración Educativa ha de responder para permitir la integración socioeducativa y el desarrollo personal de los mismos en las sociedades de acogida. No se tratará de intentar un proceso unidireccional como el de la adaptación cultural sino que desde la escuela se sienten las bases para que los futuros ciudadanos adultos, sean locales o extranjeros, se reconozcan con sus peculiaridades culturales y se pueda producir un auténtico proceso de integración sociocultural a través de políticas interculturales que fomenten una actitud de tolerancia y respeto a la diferencia personal, cultural y lingüística que produzca un enriquecimiento mutuo.

Tabla 1. Evolución del alumnado extranjero escolarizado en la región de Murcia en niveles no universitarios.

Año	Alumnado extranjero	% Variación
1996	976	48,10
1997	1.178	20,70
1998	1.871	51,19
1999	2.834	59,12
2000	4.233	49,36
2001	7.910	86,87

Fuente: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia

Por otro lado no hay que olvidar a nuestros conciudadanos pertenecientes al pueblo gitano, que secularmente se han encontrado en situación de riesgo social y a los que la Administración ha de responder mediante políticas que posibiliten su integración sociocultural. El cambio tecnológico acaecido y la relativa modernización del país durante la primera mitad del siglo XX, supuso el declive de las actividades artesanales que habían venido tradicionalmente desarrollando. Con la industrialización operada en España en los años sesenta, el gitano, por las peculiaridades propias de su cultura, no se integró en la nueva estructura socioeconómica. La situación general del grupo gitano es dramática, debido a tener un alto nivel de desorganización social, perder sus bases culturales tradicionales, su cultura tradicional y la falta de adaptación a las nuevas condiciones de la modernización en las tres últimas décadas.

Por otro lado, existe un colectivo de niños y niñas en situación de riesgo por pertenecer a familias económicamente desfavorecidas, que generalmente residen en determinadas zonas urbanas o barrios con especial problemática de índole sociocultural. Esta situación dificulta su permanencia en las instituciones escolares y, en algunos casos, desemboca en abandono y fracaso escolar. Por ello, han de establecerse los mecanismos destinados a mejorar las condiciones de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

Es obvio decir que la materialización de estas políticas se ejecuta mediante la actuación en diferentes ámbitos de educación compensatoria e interculturalidad. De este modo, deben desarrollarse actuaciones dirigidas tanto al alumnado de origen español como a los de origen extranjero.

Tabla 2. Alumnos con necesidades de educación compensatoria

Centros con actuaciones de educación compensatoria	Alumnado gitano	Alumnado inmigrante	Otro alumnado con necesidades compensación educativa	TOTAL
129	2.630	4.233	2.352	9.215

Fuente: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia

Hay que señalar que entre las actuaciones de compensación educativa se incluyen las de atención del alumnado con hospitalización y convalecencia prolongadas, en la medida que estos procesos sitúan a los niños y niñas que padecen enfermedades de larga duración en situación de desventaja respecto a su permanencia y promoción en el sistema educativo, puesto que su escolaridad se ve interrumpida temporal y bruscamente, por lo que pueden acumular retrasos escolares que dificultan su proceso educativo.

Tabla 3. Alumnado con necesidades de compensación educativa en aula hospitalaria

Aulas hospitalarias	Estancia larga	Estancia media	Estancia corta
2 (5 und)	44	388	868

Fuente: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia

De igual modo, hay que prestar especial atención a la población del medio rural, cuyas formas de vida, economía, modos de relación, comunicaciones, usos y costumbres son distintos a los propios del medio urbano. Además existen diferencias significativas entre unos entornos rurales y otros. Desde estas consideraciones, es de singular importancia la atención educativa a los niños y niñas que viven en el medio rural y en situaciones de aislamiento y dispersión. Es necesario promover proyectos que presenten experiencias enriquecedoras para el alumnado en cuanto a conocimientos de otros entornos.

Tabla 4. Escuelas rurales

Centros rurales agrupados	Unitarias pequeñas graduadas	Total escuelas rurales
11	54	104

Fuente: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Murcia

La entrada en vigor de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, se encuentra fundamentada en los principios de carácter sancionador-educativo del procedimiento y de las medidas aplicables, lo que hace necesario el continuar con la adecuación de la intervención en materia educativa, con un claro predominio de los criterios educativos y socializadores.

Además de los datos sociodemográficos de carácter general y de los datos de escolarización del alumnado destinatario de las actuaciones de compensación educativa, el diagnóstico de necesidades del Plan Regional de Solidaridad en la Educación en el ámbito de la Comunidad Autónoma

de la región de Murcia, debe considerar la territorialidad de otros indicadores:

- Tasas de escolarización en el primer y segundo ciclo de Educación Infantil.
- Datos de resultados académicos.
- Datos de absentismo escolar y/o abandono prematuro del sistema educativo.
- Porcentajes de familias con ingresos inferiores al doble del salario mínimo interprofesional.
- Recursos socioeducativos de las zonas.

Con objeto de disponer de esta información, se llevará a cabo un estudio riguroso que la facilite en el plazo más breve de tiempo posible y que servirá para adecuar los recursos a las necesidades detectadas en el curso 2000/2001 y sucesivos. No obstante, con los datos ya disponibles en la Consejería de Educación y Cultura y anteriormente expuestos, se está trabajando en la planificación del curso 2001/2002, contando con los recursos asignados a través de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad.

Criterios generales de actuación

Los principios que inspiran el conjunto de objetivos y medidas que más adelante se describen y proponen, se regirán por los siguientes criterios generales de actuación:

Normalización

El Plan se desarrollará desde el principio de normalización y atención a la diversidad. Es decir, la atención educativa a los alumnos con necesidades de compensación se realizará en el marco de las instituciones y servicios existentes para el conjunto de la población, procurando su adecuación a las características de este alumnado y su correspondiente ampliación mediante la puesta en marcha de programas específicos. Teniendo en cuenta que, en la actualidad y en la región de Murcia, la diversidad es la norma, el sistema educativo ordinario deberá ofrecer las respuestas oportunas para atender esa diversidad de alumnado que requiere adaptaciones específicas.

Acción positiva

La aplicación del principio de acción positiva debe suponer la adopción de medidas e iniciativas que, principalmente con carácter preventivo, incidan en las causas y factores que generan discriminación estructural o "de facto" de este alumnado.

Integración e interculturalidad

La plena integración de las minorías étnicas y culturales debe llevar aparejada, en el ámbito educativo, el respeto a la diferencia, lo que implica el reconocimiento mutuo de la expresividad y la creatividad de las diferentes culturas que la convivencia plural y democrática exige en la región de Murcia para establecer un marco de interacción social equilibrado.

Equilibrio territorial y sectorial

La distribución equilibrada del alumnado con necesidades de compensación educativa entre todos los centros sostenidos con fondos públicos contribuirá a evitar modelos segregados y focos de marginación escolar con los consiguientes riesgos de asocialidad y conflictividad que puedan generarse.

Participación social

El principio de participación, con la puesta en marcha del consiguiente sistema de apoyo técnico de acercamiento de las familias a la escuela, es un elemento clave para la plena incorporación de este alumnado en las instituciones educativas y sociales.

Coordinación

La *coordinación interinstitucional* y entre las administraciones y los agentes sociales, se convierte en la base de toda planificación y en un instrumento fundamental a la hora de hacer confluir los recursos, la coordinación de los esfuerzos, la homogeneidad de los planteamientos y la distribución del trabajo y de las responsabilidades.

Carácter integral de la actuaciones

La *potenciación de las acciones a medio y largo plazo* exige la consideración de todas las actuaciones desde una óptica global, interrelacionada con otras intervenciones, dada la multidimensionalidad del proceso de integración que debe desarrollarse.

Evaluación continua

La Consejería de Educación y Cultura a través de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad, evaluará anualmente el grado de cumplimiento de los objetivos, la aplicación y el desarrollo de las medidas contempladas en este Plan.

Desarrollo de los ámbitos de actuación

El Plan Regional de Solidaridad en Educación engloba siete ámbitos de actuación, a los que se ha hecho mención anteriormente. En cada uno de ellos se fijan los objetivos propuestos y las medidas para alcanzarlos. De este modo, resultará viable una evaluación del Plan, tanto de forma continuada a lo largo de cada curso, para realizar los ajustes y mejoras necesarios en el tiempo oportuno, como de carácter final, para contrastar los resultados definitivos.

Escolarización

Objetivo 1:

Desarrollar acciones orientadas a garantizar la escolarización de los sectores en situación de dificultad de integración social, así como los dispositivos que mejoren la información de las familias en relación con el derecho a la elección de centro y con las posibilidades de acceso a becas y ayudas al estudio.

Medidas:

- Potenciación de los mecanismos de información a disposición de los centros, de los servicios educativos y de las familias en relación con los procesos de escolarización, con la estructura del sistema educativo y con los requisitos de acceso a las becas y ayudas al estudio.
- Apoyo a la escolarización de alumnos con necesidades de compensación educativa en centros sostenidos con fondos públicos mediante su incorporación a los procesos ordinarios y extraordinarios de admisión a través de las comisiones de escolarización.
- Financiación prioritaria del segundo ciclo de Educación Infantil de la red sostenida con fondos públicos, de manera que se posibilite la escolarización temprana y la atención preferente del alumnado de sectores social y culturalmente desfavorecidos.

- Articulación de los servicios complementarios necesarios en coordinación con otras Administraciones. Ampliación presupuestaria para becas de comedor y adaptación de la convocatoria para dar respuesta a situaciones de escolarización extraordinaria con flexibilización de los plazos de solicitud. Prestación del servicio de transporte escolar al alumnado de Educación Infantil, en los casos en que excepcionalmente resulte necesario.

Objetivo 2:

Arbitrar los mecanismos que posibiliten una escolarización equilibrada del alumnado con necesidades de compensación educativa entre todos los centros sostenidos con fondos públicos. Se pretenden prevenir los procesos de dispersión que puedan conducir a la desescolarización de determinados grupos, así como los de concentración que puedan conducir a la consideración social de centros de carácter segregado.

Medidas:

- Adaptación de la normativa en materia de escolarización en relación con los procesos de escolarización de minorías étnicas y culturales y de la población en desventaja socioeducativa.
- Determinación de una reserva de plazas en la red de centros sostenidos con fondos públicos, con anterioridad al proceso ordinario de matriculación, que sirva de instrumento para la distribución equilibrada en la escolarización de alumnos con necesidades de compensación educativa, según las características del territorio y de la zona.
- Concertación de unidades de Educación Infantil en centros en los que los índices de escolarización de alumnado con necesidades de compensación educativa sean equivalentes a los del entorno.
- Adecuación de la normativa vigente para dar respuesta a las nuevas realidades sociales, con objeto de favorecer la escolarización del alumnado con necesidades de compensación educativa a lo largo del curso escolar, sometién dose al control de las Comisiones Permanentes de Escolarización.
- Establecimiento de mecanismos de seguimiento para evitar el absentismo escolar y garantizar la continuidad de la escolarización y promoción educativa del alumnado con necesidades de compensación educativa.

Objetivo 3:

Desarrollar un programa marco de seguimiento escolar contra el absentismo, garantizando la continuidad del proceso educativo.

Medidas:

- Puesta en marcha de comisiones de seguimiento y prevención del absentismo escolar de ámbito municipal en colaboración con la Administración local y con la incorporación de otras instituciones públicas y de entidades sociales.
- Definición de procedimientos de trabajo en los centros y servicios educativos para la prevención del absentismo escolar en colaboración con los servicios sociales del entorno, especialmente los municipales.
- Desarrollo de acciones orientadas a garantizar la transición entre las distintas etapas, ciclos y niveles educativos.

Población escolar en situación de desventaja socioeducativa

Objetivo 1:

Garantizar la escolarización del alumnado en situación de desventaja en las distintas etapas educativas, así como la adecuación al mismo de la respuesta educativa.

Medidas:

- Atención especial a la escolarización e integración temprana y al trabajo de apoyo al entorno familiar y social desde la escuela.
- Prevención del absentismo y enriquecimiento de la oferta educativa para mejorar los niveles de rendimiento escolar en Educación Primaria.
- Desarrollo de aspectos curriculares, metodológicos y organizativos que se adapten a las necesidades del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria, con estrategias para prevenir el abandono prematuro y garantizar la continuidad de la escolarización.
- Adaptación y elaboración de pautas que faciliten la definición de las necesidades del alumnado destinatario de las acciones de compensación educativa, de acuerdo con la normativa vigente.
- Definición de modelos de intervención adecuados a las necesidades de compensación educativa en las distintas etapas, impulsando los

proyectos específicos de coordinación con el entorno institucional y social y con entidades públicas y privadas sin fines de lucro.

- Desarrollo de medidas orientadas a favorecer la estabilidad del equipo docente en los centros públicos que desarrollen actuaciones de compensación educativa y a posibilitar la adecuación al puesto de trabajo.
- Adopción de criterios para la provisión de los puestos de trabajo de educación compensatoria consistente en la definición de los puestos como puestos singulares y en el concurso específico para su provisión.
- Adecuación de ratios en centros sostenidos con fondos públicos que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa.

Objetivo 2:

Adeuar la dotación de recursos personales de apoyo a las necesidades de compensación educativa que se detecten en centros sostenidos con fondos públicos.

Medidas:

- Ampliación de los recursos de apoyo de educación compensatoria en centros públicos.
- Provisión de recursos de apoyo en los centros concertados, por vía de los conciertos educativos, con criterios análogos a los de centros públicos que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Incremento de los recursos dirigidos a los departamentos y equipos de orientación educativa y psicopedagógica en las distintas etapas educativas.

Objetivo 3:

Impulsar la formación permanente del profesorado con la participación en programas europeos y en experiencias de innovación educativa, permitiéndole de esta forma la adecuación de conocimientos y estrategias metodológicas para el mejor desempeño de su labor docente para atender a la desventaja social y a la diversidad cultural, así como la elaboración de materiales curriculares.

Medidas:

- Desarrollo de programas de formación permanente dirigidos a equipos docentes de los centros con actuaciones de compensación educativa a través de la red de centros de profesores y de recursos, dotando de asesores de formación en compensación educativa e interculturalidad en Cartagena, Lorca, Murcia y Torre-Pacheco .
- Desarrollo de “Planes de formación específica en compensación educativa e interculturalidad” que capaciten para un mejor desarrollo de labor docente.
- Inclusión de actividades relacionadas con la desventaja social y la diversidad cultural en los Planes de Formación del Profesorado.
- Fomento de actividades que sienten las bases de un estilo docente fundamentado en los presupuestos de la investigación-acción, permitiendo la elaboración de proyectos educativos específicos orientados a la atención a la diversidad.
- Apoyo de la participación en programas europeos de los centros con actuaciones de compensación educativa.
- Prioridad de los centros que escolaricen minorías étnicas y culturales y alumnado de sectores sociales desfavorecidos en el acceso a programas educativos complementarios de la región de Murcia (Escuelas Viajeras, Vacaciones Escolares, Bibliotecas Escolares, etc.)
- Participación en iniciativas públicas y privadas, así como en planes específicos de innovación.

Objetivo 4:

Mejorar la dotación de equipamientos y materiales didácticos en los centros con actuaciones de compensación educativa.

Medidas:

- Adecuación de los equipamientos para Educación Infantil en los centros públicos que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Asignación presupuestaria para libros de texto a los centros sostenidos con fondos públicos, garantizando el acceso de los mismos a la gratuidad del alumnado con situaciones socioeconómicas desfavorecidas.
- Dotación de nuevas tecnologías y software específico a los centros con actuaciones de compensación educativa dentro del programa “El Plumier”.

- Asignación presupuestaria específica que permita la adecuación de la respuesta educativa en las actuaciones de compensación.

Objetivo 5:

Impulsar acciones encaminadas a proporcionar alternativas educativas de inserción sociolaboral y de educación permanente y para la vida a las personas en situación de desventaja socioeducativa que no hayan superado los objetivos de la educación obligatoria.

Medidas:

- Incremento de la oferta de Programas de Garantía Social, previo establecimiento de un mapa regional de necesidades.
- Inicio de acciones de seguimiento y orientación del alumnado que concluye los Programas de Garantía Social con la finalidad de favorecer su integración laboral.
- Inclusión en la oferta formativa que se desarrolla en los Programas de Garantía Social de otras acciones encaminadas a favorecer la integración social del alumnado.
- Refuerzo de las acciones educativas encaminadas a proporcionar alternativas de inserción laboral y formación permanente y para la vida (Español para Extranjeros, Alfabetet...)
- Regulación de medidas de compensación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Población escolar en situación de desventaja en el medio rural

Objetivo 1:

Garantizar la escolarización del alumnado en situación de desventaja como consecuencia de la dispersión geográfica y ubicación en el entorno rural, así como la adecuación al mismo de la respuesta educativa.

Medidas:

- La Consejería de Educación y Cultura proporcionará los servicios complementarios de transporte escolar, comedor y, en su caso, residencia en las escuelas hogar, de modo que la dispersión geográfica y las dificultades de comunicación no sean obstáculo para el acceso a la educación obligatoria.

- Desarrollo de aspectos curriculares, metodológicos y organizativos que se adapten a las necesidades del alumnado escolarizado en los Centros Rurales Agrupados.
- Desarrollar medidas orientadas a favorecer la estabilidad del equipo docente en los Centros Rurales Agrupados y a posibilitar la adecuación al puesto de trabajo.
- Especial atención a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de los centros situados en el medio rural.

Objetivo 2:

Impulsar la formación permanente del profesorado para adecuar su capacitación a la atención al alumnado del entorno rural escolarizado en los Centros Rurales Agrupados así como la participación en programas europeos y en actividades de innovación.

Medidas:

- Desarrollo de programas de formación permanente dirigidos a equipos docentes de los Centros Rurales Agrupados.
- Inclusión de actividades relacionadas con la escuela rural en los planes de formación del profesorado.
- Fomento de actividades que sienten las bases de un estilo docente fundamentado en los presupuestos de la investigación-acción, permitiendo la elaboración de proyectos educativos específicos orientados a la escuela rural.
- Apoyo de la participación de los Centros Rurales Agrupados en programas europeos.
- Prioridad de los centros rurales en el acceso a programas educativos complementarios de la región de Murcia (Escuelas Viajeras, Aulas de la Naturaleza, Vacaciones Escolares, Bibliotecas Escolares, etc.).
- Participación en iniciativas públicas y privadas, así como en planes específicos de innovación tendentes a la búsqueda de modelos pedagógicos y organizativos para la escuela rural.

Objetivo 3:

Mejorar la dotación de equipamientos y materiales didácticos en los Centros Rurales Agrupados.

Medidas:

- Adecuación de los equipamientos para Educación Infantil en los centros públicos que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Asignación presupuestaria específica a los centros sostenidos con fondos públicos, garantizando la gratuidad de acceso a los mismos del alumnado con situaciones socioeconómicas desfavorecidas.
- Continuar con la dotación de nuevas tecnologías a los Centros Rurales Agrupados.
- Creación de Centros Rurales de Animación y Documentación como medios de apoyo a la escuela rural.

Población escolar que por decisiones judiciales o razones de enfermedad no pueden asistir al centro educativo

Objetivo 1:

Garantizar la continuidad del proceso educativo del alumnado de enseñanza obligatoria que por decisiones judiciales o razones de enfermedad no pueda asistir a centros docentes ordinarios.

Medidas:

- Atención especial, mediante las Aulas Hospitalarias, al alumnado que por razones de enfermedad esté hospitalizado, garantizándose que pueda continuar con su proceso educativo.
- Atención especial al alumnado que por decisiones judiciales no pueda asistir a un centro educativo, mediante aulas específicas en el propio centro en el que esté internado o adecuación de la escolaridad en centros del entorno.
- Desarrollo de aspectos curriculares, metodológicos y organizativos que se adapten a las necesidades del alumnado que por decisiones judiciales o razones de enfermedad no pueda asistir a centros docentes ordinarios.
- Desarrollo de proyectos que permitan al alumnado matricularse en la modalidad de educación a distancia en las condiciones que reglamentariamente se determinen, cuando no sea posible garantizar la educación en centros docentes, en aulas hospitalarias o en aulas específicas.

- Establecimiento de las medidas y los procedimientos que aseguren la adecuada relación entre las aulas hospitalarias y específicas y los centros docentes a que se adscriban.
- Establecimiento de un plan de acción tutorial para garantizar la atención educativa del alumnado que por prescripción facultativa deba permanecer en sus domicilios, a fin de que los centros en los que estos alumnos estén matriculados puedan dar respuesta a su proceso educativo.

Objetivo 2:

Atender las situaciones de desventaja educativa derivadas de los procesos prolongados de hospitalización y convalecencia.

Medidas:

- Establecimiento de un convenio con las instituciones sanitarias competentes para adecuar la Red de Unidades Escolares de Apoyo en Instituciones Hospitalarias a las necesidades derivadas de la hospitalización de alumnado en edad de escolaridad obligatoria.
- Creación de Unidades Escolares de Apoyo en Instituciones Hospitalarias públicas y mejora de los equipamientos educativos de las mismas.
- Puesta en marcha del Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario para la atención de alumnado con convalecencia prolongada.

Desarrollo de la educación intercultural

Objetivo 1:

Potenciar la integración de minorías étnicas y culturales en el sistema educativo desde los principios de normalización y respeto a la diferencia.

Medidas:

- Incorporación de la Educación Intercultural como un tema transversal del currículo, con presencia explícita de contenidos referidos a la cultura gitana y a otras culturas presentes en los centros, en función de los procesos de inmigración y de la diversidad cultural propia de España y del resto de la Unión Europea.
- Desarrollo de programas de mantenimiento de la lengua y cultura de los grupos minoritarios en colaboración con instituciones públicas y entidades privadas sin fines de lucro. Es prioritario, en este punto, el desarrollo de un programa de lengua y cultura árabe y marroquí.

- Elaboración y difusión de materiales curriculares interculturales y de materiales didácticos orientados a apoyar la integración de minorías (programas de acogida y de enseñanza-aprendizaje de español) y de otros materiales que incluyan contenidos referidos a diferentes culturas.
- Inclusión en los planes de formación permanente de profesorado de acciones dirigidas específicamente a la actualización en el ámbito de la Educación Intercultural.
- Formación en centros de equipos docentes en torno a proyectos educativos que incorporen la perspectiva intercultural y la *integración de minorías con contenidos relativos a la adquisición de la lengua, la psicología diferencial y a los procesos de socialización en las diversas culturas.*
- Aplicación de las nuevas tecnologías a través de proyectos específicos *que contribuyan a la construcción de una sociedad solidaria e intercultural.* (Intercultur@net.)
- Continuar con el equipamiento y desarrollo del Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI) como órgano dinamizador de iniciativas orientadas a la formación y a la investigación en el ámbito de la Educación Intercultural y a la atención educativa a minorías étnicas y culturales.
- Establecer los medios e instrumentos humanos y materiales necesarios para el diagnóstico, apoyo, asesoramiento y formación del profesorado, que contribuyan a adecuar la respuesta al alumnado susceptible de compensación educativa.

Objetivo 2:

Apoyar la formación de madres y padres pertenecientes a minorías étnicas o culturales.

Medidas:

- Desarrollo de programas integrados en los planes de acción tutorial de los centros docentes sobre el proceso educativo de sus hijos/as.
- Desarrollo de programas de mediación y acompañamiento familiar y de acciones orientadas a informar a las familias de minorías sobre la organización y funcionamiento de los centros y el sistema educativo.
- Desarrollo de acciones de sensibilización dirigidas al conjunto de la comunidad educativa en torno a los temas de integración de *minorías y programas de formación de padres.*

Objetivo 3:

Desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración del alumnado gitano.

Medidas:

- Desarrollo de programas específicos de mediación, seguimiento escolar y apoyo en colaboración con entidades sociales.
- Fomento de la incorporación temprana del alumnado gitano a la Educación Infantil.
- Apoyo al desarrollo de estrategias organizativas y curriculares orientadas a la mejora del rendimiento del alumnado gitano en Educación Primaria.
- Desarrollo de acciones orientadas a apoyar la transición del alumnado a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Puesta en marcha de programas de desarrollo de espacios socioeducativos con alumnado gitano fuera del centro escolar.

Objetivo 4:

Desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración de alumnado inmigrante.

Medidas:

- Desarrollo de acciones destinadas a la adquisición del español, con ampliación de la dotación de recursos de apoyo a los centros que escolaricen alumnado inmigrante con necesidades de compensación educativa.
- Puesta en marcha de un servicio de intérpretes para apoyar la integración de inmigrantes que desconocen el español, desarrollado por la Administración Educativa y en colaboración con asociaciones y ONGs.

Actuaciones complementarias

Objetivo 1:

Desarrollar actuaciones complementarias en el ámbito de la compensación educativa externa, en colaboración con instituciones públicas y entidades privadas sin fines de lucro, para garantizar el enriquecimiento de la oferta educativa y la igualdad de oportunidades en educación de los sectores más desfavorecidos.

Medidas:

- Articulación de servicios complementarios en horario no lectivo dirigidos a apoyar la estructuración del tiempo extraescolar con actividades de contenido educativo que, a la vez, ayuden a integrar socialmente al alumnado de sectores sociales desfavorecidos, tales como: aulas de estudio asistido, aulas abiertas deportivas, bibliotecas, aulas de informática, etc., en colaboración con asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro.
- Desarrollo de actividades de ocio y tiempo libre, potenciando las que se realicen fuera del entorno de referencia del alumnado como vía de mejora de los procesos de socialización. Entre ellas cabe citar las acciones de apoyo y la formación de padres.

Objetivo 2:

Adecuar las actuaciones complementarias de carácter compensador a los criterios de complementariedad y convergencia y a las acciones de compensación educativa desarrolladas por los centros docentes.

Medidas:

- Integración de las acciones de compensación externa en la Programación General Anual de los centros docentes, procurando que su puesta en marcha se ajuste a las necesidades y demandas de los equipos docentes de los mismos.
- Adecuación de los procedimientos de oferta pública y apoyo económico a las acciones de compensación externa llevadas a cabo por los centros docentes.

Colaboración interinstitucional y participación social

Objetivo 1:

Desarrollar planes de actuación integral en aquellas zonas que se determinen como de acción prioritaria en función de indicadores territoriales, educativos y socioeconómicos.

Medidas:

- Diagnóstico de necesidades y de factores que influyen en el desarrollo de procesos educativos compensadores.
- Creación de contextos educativos mediante planes integrales de los centros docentes que impliquen al entorno, potenciando la participación de los recursos sociales de las zonas.

- Convergencia de recursos de distintas Administraciones, Instituciones y entidades sociales.
- Atención prioritaria a programas de compensación educativa en el ámbito rural.
- Desarrollo de actuaciones de sensibilización social y construcción de la interculturalidad en contextos educativos formales y no formales.

Objetivo 2:

Fomentar la participación de las Administraciones y de los agentes sociales en las actuaciones educativas.

Medidas:

- Propiciar la constitución, en los Consejos Escolares Municipales, de comisiones de trabajo, entre las que se incluirán las comisiones permanentes de escolarización y las de prevención y control del absentismo escolar.
- Articular la participación de entidades sociales que desarrollen acciones de compensación educativa en los Consejos Escolares de los centros.
- Subvencionar actuaciones de compensación educativa e intercultural desarrolladas por asociaciones y entidades privadas sin ánimo de lucro a través de las convocatorias específicas.

Referencias

Constitución Española, de 6 de diciembre de 1978 (BOE 19-12-1978).
Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (BOE 13-01-2000).

IV Programa del seminario

INMIGRACIÓN Y SISTEMAS EDUCATIVOS

Nuevos retos y soluciones en el entorno europeo

*Salón de actos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte,
Madrid*

13 - 14 Junio 2002

En las últimas dos décadas, España se ha convertido en un país de acogida de inmigrantes que proceden de diversas culturas con lenguas y religiones distintas. Recientemente, el flujo de inmigrantes ha aumentado considerablemente por lo que el sistema educativo atiende al nuevo alumnado extranjero, junto con los hijos de los inmigrantes que ya son ciudadanos de segunda generación en nuestro país. Esta situación reclama nuevas actitudes, políticas y acciones por parte de todos los actores del mundo de la educación: responsables políticos, investigadores, profesores y demás profesionales. Otros países europeos han experimentado con anterioridad o se encuentran en estos momentos en situaciones similares, por lo que han desarrollado y aplicado las medidas oportunas para responder a las nuevas necesidades e interrogantes planteados por la inmigración dentro del campo educativo.

El objetivo de este Seminario es ofrecer reflexiones teóricas al respecto y compartir experiencias que pongan de relieve tanto las barreras y los retos como los éxitos y las buenas prácticas que han tenido lugar en Europa.

El Seminario está organizado por el CIDE (*Centro de Investigación y Documentación Educativa*) con el apoyo del CIDREE (*Consortio Europeo de Instituciones de Investigación y Desarrollo en Educación*), siendo el CIDE el miembro español de este Consorcio.

Jueves 13

- 12:00 Inauguración
Isabel Couso, Secretaria General de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Seamus Hegarty, Presidente del CIDREE y Director del National Foundation for Educational Research (NFER), Reino Unido.
- 12:30 Introducción al Seminario.
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Conferencia inaugural: *Diversidad social, educación intercultural y para la ciudadanía en la Unión Europea.*
Jagdish Singh Gundara, Director del Centro Internacional de Estudios Interculturales del Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- 13:30 Buffet
- 15:00 *Educación, aspectos relevantes para una integración con éxito.*
R.H.L.M. Van Boxtel, Ministro de Política Urbana y de Integración de Minorías de los Países Bajos.
- Los alumnos inmigrantes en los centros educativos de Austria: el reto de la diversidad cultural y lingüística.*
Elfie Fleck, Departamento de Educación Intercultural, Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura de Austria.
- Coloquio
- 16:30 Café
- 17:00 *El plan andaluz para la educación de inmigrantes.*
Sebastián Sánchez, Director General de Orientación Educativa y Solidaridad de la Junta de Andalucía.
- Propuestas educativas para la inmigración en Aragón.*
Carmen Solano, Jefa de la Unidad de Orientación Escolar. Consejería de Educación. Comunidad Autónoma de Aragón.
- Coloquio

Viernes 14

9:30 *La atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid.*
M^a Antonia Casanova, Directora General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Plan Regional de Solidaridad en la Región de Murcia.
Juan Navarro, Jefe del Servicio de Atención a la Diversidad. Consejería de Educación y Cultura. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Coloquio

11:00 Café

11:30 *La relación de la sociedad y la escuela suecas con los niños inmigrantes.*
Maria Börgstrom, Facultad de Educación, Universidad de Estocolmo.

La inmigración y la respuesta del sistema educativo británico: desde una perspectiva histórica a las prácticas y políticas actuales.
Monica Taylor, Investigadora principal del NFER, Reino Unido .

Coloquio

13:00 Resumen y Conclusiones.
Joanna Le Métais, Investigadora principal y Jefa del Proyecto Internacional de Desarrollo del NFER, Reino Unido.

Clausura
Autoridad del Ministerio de Educación Cultura y Deporte
Seamus Hegarty, Presidente del CIDREE y Director del NFER.

Notas acerca de los autores

María Borgström

Realiza estudios dentro del campo de la investigación interdisciplinar relacionada con el idioma, la identidad y la cultura de los jóvenes. Su memoria de postgrado, que fue presentada en 1994 en el Departamento de Educación de la Universidad de Estocolmo, trataba de la necesidad de desarrollar modelos educativos en los que se reconozca la importancia de la lengua materna y las capacidades. Esta memoria formó parte del proyecto de investigación sobre “El bilingüismo en la escuela” que llevó a cabo el Centro de Investigación sobre el Bilingüismo en la Universidad de Estocolmo. Desde entonces, la Doctora Borgström ha centrado su atención en aspectos relativos a la cultura y la identidad. Obtuvo su doctorado en 1998 con su tesis “Entre dos culturas. Cómo perciben las condiciones del desarrollo de su identidad socio-cultural los jóvenes hispanoamericanos que residen en Suecia” (*Being in-Between. How Spanish American Young People in Sweden Perceive the Conditions of their Socio-cultural Identity Development*). Interviene en cursos y conferencias sobre este tema en la Universidad de Estocolmo, la Universidad Rovira I Virgili en Tarragona y la Universidad Autónoma de Barcelona. Imparte un curso sobre conocimiento cultural y participa en diversos seminarios de las Universidades de Estocolmo y Barcelona.

Desde 1991, se mantiene en contacto con expertos, investigadores y políticos que trabajan en el área de educación en Cataluña y desde su experiencia puede ofrecer una buena visión acerca de la situación bilingüe de la educación en Cataluña. Acaba de terminar un proyecto post-doctoral en la Universidad de Barcelona sobre “La identidad sociocultural de los jóvenes marroquíes que residen en Barcelona”. En la actualidad coordina un estudio sobre cómo ven los profesores de lengua materna y los intérpretes la adquisición de los códigos lingüísticos, sociales y culturales de los chilenos que viven en Suecia. Este estudio forma parte de un programa de investigación en la Universidad de Estocolmo: “Lengua e identidad de los hispano-parlantes que residen en Suecia” (*Language and Identity of Spanish speaking living in Sweden*).

Igualmente, participa en un proyecto de la Unión Europea, INTEGRA, enmarcado dentro del programa COMENIUS, en el que trabajan de manera conjunta la Universidad Politécnica de Barcelona, el Centre

Bruxellois d'Action Interculturelle de Bélgica y el Departamento de español, portugués y estudios latino-americanos de Estocolmo. El objetivo de este proyecto es el de elaborar un curso destinado a incrementar las competencias interculturales. Por último, realiza tareas de investigación dentro del proyecto Globalización e Identidad (*Globalization and Identity*), junto con la Profesora Asociada Katrin Goldsteijn-kjaga en el Departamento de Educación de la Universidad de Estocolmo.

Roger van Boxtel

Henri Ludovic Maria van Boxtel nació en Tilburg, Holanda. Estudió Medicina y Derecho en la Universidad de Ámsterdam, donde se graduó en 1981. Ejerció como periodista deportivo para *Volskrant*. Después trabajó para el Ayuntamiento de Ámsterdam, en materia de recursos presentados contra las decisiones administrativas, y desde 1981 hasta 1986 trabajó para la Unión de las Autoridades Locales Holandesas. A esta etapa le siguió otra de 8 años de duración en la que ejerció como asesor de gestión empresarial e interino-encargado dentro del sector privado. Ocupa diversos cargos dentro de su partido, *Democrats 66* (D66), incluyendo el de Secretario Político en Ámsterdam y miembro del Ejecutivo Nacional. En 1994, el señor van Boxtel fue elegido diputado del Parlamento Holandés, y en agosto de 1998, fue designado Ministro de Política Urbana y de Integración de las Minorías Étnicas del Gobierno Holandés.

Ha sido también Vicepresidente del POA, una organización sin ánimo de lucro dedicada a la atención de los que solicitan asilo, Presidente del Consejo de Supervisión de la organización '*Tot en Met*' de Ámsterdam, encargada de solucionar los problemas de alojamiento de los ancianos y discapacitados, así como miembro del Consejo de *Hollandia Theatre Company*.

Lia Brouwer-Vogel

Nació en Groningen, Holanda. Trabajó en la Educación Primaria desde 1963 hasta 1992. Después estudió Pedagogía y Educación en la Universidad de Leiden, desarrollando un interés especial por la educación de las minorías. Tras graduarse, en 1998, empezó a trabajar en la Universidad de Ámsterdam, en el Instituto para la Educación del Profesorado (*Institute for Teacher Education*) como investigadora.

Desde agosto de 2000, ha trabajado como consejera en el Departamento de Política de Integración de las Minorías, perteneciente al Ministerio holandés de Interior. Como consejera de este departamento, es responsable de los alumnos de secundaria procedentes de grupos étnicos minoritarios y trabaja de modo muy estrecho con el Ministro de Educación, Cultura y Ciencia.

Inició, junto con otros colegas del Ministerio, un proyecto de seguimiento dirigido a los alumnos de secundaria turcos y marroquíes. Este proyecto comenzará a ponerse en marcha en el año 2003 en tres de las principales ciudades holandesas, y -además del Ministerio- participarán también la Universidad de Cardiff en Gales y el Instituto Weizmann de Rehoboth en Israel.

M^a Antonia Casanova

Es Inspectora de Educación y, en la actualidad, desempeña el cargo de Directora General de Promoción Educativa en la Comunidad de Madrid, desde donde trabaja en los ámbitos de la atención a la diversidad dentro del sistema, la interculturalidad y la educación de personas adultas. Es licenciada en Educación Especial y durante tres años fue responsable de este área en el Ministerio de Educación y Cultura.

Desde 1996 hasta finalizar el año 2001, representó a España en la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Especiales. También desde 1996 y hasta la actualidad, dirige, por parte española, el Proyecto de Integración Educativa en México, patrocinado por el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

Es autora de numerosas publicaciones, entre las que cabe destacar su *Manual de Evaluación Educativa*, con amplia difusión en países iberoamericanos, en el que promueve un modelo evaluador que favorezca la atención a la diversidad y la mejora de los procesos educativos. Dirige la colección de pedagogía "Aula Abierta" de la editorial La Muralla.

Elfie Fleck

Desde 1992, trabaja como funcionaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura austriaco. Dentro de la Agencia de Educación Intercultural, es responsable de la integración de los alumnos inmigrantes y de los refugiados, y en especial, se encarga de las medidas que se deben adoptar en los ámbitos del alemán como segunda lengua, enseñanza en la lengua materna y el principio educativo de "Educación Intercultural".

Desde 1977 hasta 1992 impartió clases de Inglés en Secundaria y para adultos en Austria.

Jagdish S. Gundara

Es Catedrático de Educación en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, donde fundó el Centro para la Educación Intercultural (*Centre for Intercultural Education*) en 1979. Ocupa también la presidencia del Instituto de Educación de la UNESCO.

Nació en Kenya y estudió en los Estados Unidos, Canadá y Escocia. Se licenció en Ciencias Políticas, Historia y Economía en la Universidad de Bowdoin (Estados Unidos). Posee además un MA¹ en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales, título que le concedió la Universidad de McGill (Canadá). Posteriormente se doctoró en la Universidad de Edimburgo con su tesis *British Extra-terrestrial Jurisdiction in the 19th Century Zazibar*.

Es el fundador y el Presidente de la Asociación Internacional para la Educación Intercultural. Entre sus méritos destaca el premio "*Bhai Vir Singh International Award*", entregado por el Dalai Lama, por su extenso trabajo en el ámbito de la educación en sociedades muy diferentes desde un punto de vista social, y por su contribución al entendimiento internacional intercultural, un premio que le otorgó el Consejo de la India para los Asuntos Mundiales.

Entre sus numerosas publicaciones destacan *The History of Blacks in Britain* (co-editor, Grower, 1992), *The World Year Book of Education: Intercultural Education* (Kogan Page, 1997), *European Social Policies* (co-editor, Ashgate, 2000) e *Interculturalism: Education and Inclusion* (Paul Chapman, 2000).

Seamus Hegarty

Es Director de la Fundación Nacional para la Investigación Educativa (*National Foundation for Educational Research*). Se trata de la mayor institución dedicada a la investigación educativa en el Reino Unido. Está integrada por 270 miembros que llevan a cabo 70-80 proyectos de investigación a la vez en cualquier momento.

¹ MA (Master of Arts): título de especialidad que otorgan las universidades inglesas por la especialización en una asignatura determinada no científica.

En un principio fue profesor y posteriormente comenzó a dedicarse a la investigación, siendo el máximo responsable del Departamento de Investigación durante casi 30 años. Tiene un especial interés por las conexiones entre la investigación y la política / práctica educativa. Ha dirigido y participado en numerosos proyectos de investigación sobre necesidades educativas especiales, aspectos relativos a las minorías étnicas, evaluación, desarrollo profesional y servicios locales. Ha escrito y es co-autor de más de 20 libros y de diversas contribuciones. Asimismo, ha participado en muchos otros tipos de publicaciones. Muchos de sus libros han sido traducidos en numerosos idiomas y algunas de sus contribuciones y capítulos de sus libros han sido incluidos en diversas antologías. Es editor de *Educational Research* y del *European Journal of Special Needs Education*.

Desde 1985, es asesor de la UNESCO en cuestiones relacionadas con las necesidades especiales. Desde 1980, viene ejerciendo como experto en numerosos proyectos del Centro para la Investigación e Innovación Educativas (*Centre for Educational Research and Innovation*) de la OCDE. También actúa como asesor de los Ministerios de Educación o agencias de Gobierno en diversos países europeos y asiáticos. Recientemente ha concluido una evaluación de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Especiales. En la actualidad es Presidente del CIDREE (*Consortium of Institutions for Development and Research in Education*).

Se licenció en la *University College* de Dublín y en la Universidad de Londres. Ha sido investido Doctor Honoris Causa por diversas universidades.

Jagoda Illner

Trabaja en el *Institute for Schools (IFS)* del estado del Norte del Rin-Westfalia y es responsable de la elaboración de conceptos, modelos y materiales diversos para ayudar a los alumnos de origen extranjero en todo tipo de centros de este estado. Se encarga también de organizar cursos de formación permanente del profesorado (INSETT) para los profesores alemanes y extranjeros en centros de asesoramiento y distritos escolares. La finalidad de estos cursos es la de formar a estos profesores con el fin de que puedan llevar a cabo una labor docente efectiva con los alumnos de origen extranjero.

Nació en Croacia y estudió Literatura, Lingüística y Alemán como lengua extranjera en la Universidad de Zagreb. En 1975 se trasladó a Alemania,

donde completó sus estudios de Alemán e Historia en la Universidad de Bonn. Es profesora del Nivel Secundario 2.

Empezó su carrera profesional como profesora de Alemán como segunda lengua y como lengua materna para estudiantes de la antigua Yugoslavia. Desde 1992 trabaja para el *Institute for Schools* del estado del Norte del Rin-Westfalia. Ha publicado diverso material didáctico y de apoyo dirigido a alumnos y estudiantes de lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera. Es autora y editora de numerosos libros de texto de Alemán, Griego, Italiano y Turco.

Elin Jones

Estudió en St. Hugh's College, Oxford, donde obtuvo un MA en Historia Moderna y la Diplomatura en Estudios Célticos. Después obtuvo otro MA y se doctoró en Historia y Literatura Escocesas Medievales. El Doctor Jones es también licenciado en Educación por la Universidad de Gales.

Después de impartir clases a alumnos de 11-18 años en escuelas comprensivas de Gales, el Doctor Elin Jones empezó a trabajar como responsable principal de Educación en el Museo Nacional de Gales. En la actualidad trabaja como asesor independiente y además, es también responsable del área de Historia en el ACCAC (*Awdurdod Cymwysterau, Cwricwlwm ac Asesu Cymru*: Responsable de Títulos, Curriculum y Evaluación en Gales).

Andras Kovats

Trabaja como investigador en el Centro de la Migración Internacional y Estudios sobre los Refugiados (*Centre fo International Migration and Refugee Studies*) perteneciente al Instituto de Investigación de las Minorías de la Academia Húngara de las Ciencias. Asimismo coordina los programas de *Menedek* (Asociación Húngara para la Migración).

Joanna Le Métais

Nació en Ámsterdam, Holanda. Estudió en Holanda, Australia, Francia e Inglaterra. Es profesora y Licenciada en Educación. Posee un MA en Administración Social y Pública, y es Doctora en Filosofía con la tesis *Conservative values and Education Policy 1979-1990*. En el año 2000, la Universidad de Brunel (Londres) le concedió el título de Doctora Honoris Causa en Educación.

Es Jefa del Proyecto para el Desarrollo Internacional (*International Project Development*) perteneciente a la Fundación Nacional para la Investigación Educativa (*National Foundation for Educational Research*). Su principal área de trabajo es la del análisis comparado y evaluación de las políticas educativas, la puesta en marcha de dichas políticas y el ámbito de las reformas. Dirige el *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks* (*INCA* -ver <http://www.inca.org.uk>), donde se lleva a cabo un estudio continuo del currículum y los sistemas de evaluación y organización en 18 países. Dentro del *INCA* ha realizado estudios sobre los objetivos y valores, la educación secundaria superior y artística, la creatividad y la educación cultural, así como un estudio sobre la reforma curricular en Vietnam (1999) y una crítica sobre el marco curricular en Nueva Zelanda.

Ha llevado a cabo labores de asesoramiento, trabajos de investigación y diferentes actividades en una amplia gama de países. Asimismo, es autora de diversas publicaciones en materia de investigación y de presentaciones en conferencias sobre política y necesidades educativas, la formación y gestión de personal docente, así como otros muchos aspectos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Juan Navarro Barba

Es Licenciado en Geografía e Historia y psicopedagogo. Fue maestro de Educación Primaria desde 1980 a 1995; durante estos 15 años impartió clases a alumnado de minorías étnicas y culturales. Entre 1995-1999 trabajó como Asesor de Educación Compensatoria e Interculturalidad. Desde el año 2000 ejerce como Jefe de Servicio de Atención a la Diversidad.

Sus publicaciones se pueden clasificar dentro de los siguientes grupos: orientaciones sobre la escolarización de inmigrantes, la educación intercultural como respuesta del siglo XXI, la Atención a la Diversidad y la Educación Compensatoria en España.

Ulrich Pfaff

Es Jefe de Educación de la Sección de Extranjeros perteneciente al Ministerio de Educación, Ciencia e Investigación del estado del Norte del Rin-Westfalia. Es el máximo responsable de las cuestiones académicas con respecto a los alumnos de familias extranjeras, tales como la enseñanza del Alemán como segunda lengua, enseñanza de la lengua materna y clases de Religión para los alumnos musulmanes. Ejerce como

abogado y ha trabajado para diversas secciones del Ministerio (legislación educativa, elaboración del sistema escolar, asuntos europeos).

Sebastián Sánchez Fernández

Es maestro de Educación Primaria en la Escuela Normal de Córdoba, Licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Pedagogía) por la Universidad de Valencia y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección de Ciencias de la Educación) por la Universidad de Valencia. Es Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada en Melilla, donde ha dirigido esta sección departamental desde su constitución. Asimismo es investigador del Instituto de la Paz y los Conflictos de dicha Universidad, donde ha dirigido su colección de libros EIRENE y formado parte de su Junta Permanente de Dirección como representante de los Proyectos de Investigación. Dirige el Grupo de Investigación "Innovación Curricular en Contextos Multiculturales" del Plan Andaluz de Investigación, desde su creación en 1998. Su actividad docente e investigadora se centra fundamentalmente en la Educación Intercultural y la Educación para la Paz, temática sobre la que ha escrito varios artículos y libros especializados, siendo el último *Los relatos de convivencia como recurso didáctico*, publicado recientemente por la Editorial Aljibe.

Desde mayo de 2000 es Director General de Orientación Educativa y Solidaridad de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, con competencias, entre otros temas, en Orientación Educativa, Educación Especial, Educación Compensatoria, Educación Permanente, Servicios Educativos Complementarios, Educación de Inmigrantes y Educación para la Cultura de Paz y No-violencia.

Carmen Solano Carreras

Es profesora de Educación Primaria, especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, y diplomada en Derecho. Fue diputada en las Cortes Generales por la provincia de Zaragoza en dos legislaturas parlamentarias (1979-1982, y 1982-1986), concejala y teniente de alcalde del Ayuntamiento de Zaragoza (Cultura, Educación, Juventud, Policía, Bomberos y Protección Civil) en dos Corporaciones Municipales (1987-1991, y 1991-1995).

Es Jefe de la Unidad de Orientación y responsable de los Programas educativos para inmigrantes en la Dirección General de Renovación

Pedagógica, dependiente de la Consejería de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón.

Monica J. Taylor

Es la principal investigadora de la Fundación Nacional para la Investigación Educativa (*National Foundation for Educational Research*) en Inglaterra y Gales. Es editora del *Journal of Moral Education* y responsable de la mayoría de las iniciativas de la Fundación para la Educación de los Alumnos procedentes de Minorías Étnicas (*Foundation's initiatives on the education of ethnic minority pupils and values education*).

A principios de los años 80, llevó a cabo una serie de investigaciones para el entonces *Government's Swann Committee* centradas en el rendimiento de los alumnos procedentes de minorías étnicas. A principios de los 90 realizó una investigación para el Consejo de Autoridades Locales Educativas relativa a la evolución de políticas de igualdad de razas en los LEA (*Local Education Authorities*), desarrollando a continuación un estudio más específico sobre la puesta en marcha de estas políticas por parte de un LEA en particular. En el año 2000 ejerció como asesora de la Comisión para la Igualdad Racial (*Commission for Racial Equality*) sobre la igualdad de razas e inspección.

Ha realizado diversas investigaciones y proyectos de evaluación en torno a las cuestiones de raza, religión y diversidad cultural; educación ciudadana, personal y social; educación espiritual, moral, social y cultural, y en aprendizaje informal en la enseñanza de adultos. Es autora de diversas publicaciones en estas áreas y además, está considerada como una autoridad en materia de valores y educación moral.



isbn 90 329 2099 5

s | l | o

Netherlands institute for
curriculum development