limes

Mayo/07

Revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Alemania

n definitiva, la sorpresa alemana obedece a su secular ensimismamiento con un pachillera no balla de una universidad prestigio. Aceptada como valida esa premisorende con su prestigio del con su pres

Xavier Besalú Costa Mª Antonia Casanova Rodríguez Frank-Olaf Radtke Hanna Schissler Karin Vilar Sánchez



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN ALEMANIA

EMBAJADA DE ESPAÑA



Revista de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Alemania

Director:

José María Piñán San Miguel, Consejero de Educación

Coordinación:

Raúl Ramos Martínez

Equipo de redacción

Alfonso Marín Guallar José María Piñán San Miguel Raúl Ramos Martínez

Colaboración:

Xavier Besalú Costa Ma Antonia Casanova Rodríguez Karin Vilar Sánchez Frank-Olaf Radtke Hanna Schissler

Entrevista:

Raúl Ramos Martínez

Compilación noticias sobre educación:

Sabine Friedel

Traducciones:

Alfonso Marín Guallar Raúl Ramos Martínez

Maquetación e impresión:

MCF TEXTOS SA

© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Secretaría General Técnica Subdirección General de Información y Publicaciones Consejería de Educación de la Embajada de España en Alemania N.I.P.O.: 651-07-131-7 I.S.S.N.: 1863-6144

La Consejería de Educación no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos de esta publicación.

Se permite la copia total o parcial de la documentación siempre y cuando se cite la procedencia, no se proceda a cobro o contraprestación y se informe al MEC de la incorporación, ofreciendo los datos que permitan la vigilancia del cumplimiento de lo expuesto en el punto anterior.

Berlín, abril de 2007



Inmigración sumario y escuela(2)

5	Presentación	tación José María Piñán San Miguel						
7	Estudios comparativos internacionales de educación e inmigración.							
	¿Puede PISA mantener lo prometido? Frank-Olaf Radtke							
12	Entrevista con Jutta Steinkamp			Raúl Ramos Martínez				
17	La tolerancia no basta: La emigración en los libros y currículos escolares							
	alemanes Hanna Schissler							
26	Educación e inmigración en la Comunidad de Madrid Mª Antonia Casanova Rodrígue							
35	El plan para la lengua la cohesión social (Plan LIC) del							
	gobierno de Cataluña Xavier l			Besalú Costa				
43	La competencia bilingüe de los jóvenes remigrantes Karin Vilar Sánchez							
49	Noticias sobre política educativa en				ania	Sabine	Friedel	

Presentación José María Piñán San Miguel

Recogíamos en el número anterior varias aportaciones sobre emigración y escuela que, en su mayor parte, analizaban la confluencia de ambos hechos, sus causas y sus efectos. El gran número de contribuciones, atendido nuestro pequeño formato, nos aconsejó dedicar una segunda parte al mismo tema. En este caso los artículos y la entrevista presentan experiencias en marcha o iniciativas de cómo proceder ante un reto que ha descolocado los tradicionales elementos del sistema escolar

En gran parte de la reflexión e innovaciones que se producen en Alemania sigue latiendo la conmoción que causó el estudio PISA desde su primera edición. Mientras que no hay una puesta en cuestión de la opción de bachillerato - la reducción de 13 a 12 años escolares para alcanzarlo es sólo un aggiornamento para adecuarse al resto de la UE y a las críticas de Vernor Muñoz en su intervención del día 21 de marzo ante la ONU responde la Conferencia de Ministros alemanes de educación con una confirmación del sistema trimembre y el acento en la atención personalizada del alumno —el debate se produce sobre la conveniencia de refundir en una segunda vía, de carácter más comprehensivo, el resto de itinerarios de secundaria. Es un modelo ya existente que los nuevos estados del este trajeron consigo a la reunificación alemana. Pero está por ver que el resultado mejore los índices globales o sirva únicamente para enmascarar el fracaso escolar de los más débiles.

Porque, en definitiva, la sorpresa alemana obedece a su secular ensimismamiento con un bachillerato de calidad como base de una universidad prestigiosa. Aceptada como válida esa premisa tendremos que achacar el promedio mediocre a la existencia de otros sumandos que tiran fuertemente hacia abajo del conjunto. Estaremos ante una enorme brecha en la equidad del sistema, valor que también es contemplado en el estudio de la OCDE y que muestra una especial desatención por los grupos de condición social menos favorecida, entre ellos los inmigrantes.

En términos de equidad la población escolar española se sitúa en el grupo de cabeza, entre los países que presentan mayores valores en el nivel medio (nivel 3) de rendimiento. Alemania se encuentra en la mitad inferior de esta tabla. Pero de otro lado en España el

porcentaje de alumnos en el nivel superior, 4, es claramente inferior a los situados en el nivel dos, exactamente lo contrario de lo que ocurre con el producto del sistema alemán. Hay una lectura obvia de los resultados de la que voy a hacer gracia al lector avisado.

En el caso español el efecto PISA apenas se ha dejado sentir fuera del círculo de los expertos. La generalidad de la gente no tenía la íntima convicción de que nuestro sistema escolar pudiera esperar un refrendo benevolente en el conjunto internacional y la reacción institucional ha sido contenida cuando no inexistente. Excepto en aquellas comunidades en que el problema se presentaba agravado por la presión inmigratoria. Recogemos, en este sentido, algunos de los planteamientos de las comunidades de Madrid y Cataluña como en el número anterior hicimos con Andalucía.

Difícilmente pueda la misma fórmula ser útil en ambos países: Es evidente que el futuro del sistema alemán pasa por recuperar social y formativamente a los grupos actualmente desfavorecidos, las familias desestructuradas y la bolsa de la inmigración (¡especialmente las terceras generaciones!) La cuestión es si el país puede permitirse, dada su estructura productiva, minar de alguna forma la vía de alto rendimiento.

En el caso español no cabe sino afrontar el envite de un momento inmigratorio agudo e integrar a esta población sobrevenida con medidas progresivas. Pero también es pertinente la reflexión de si podemos anclarnos perpetuamente en la idea de que inventar es de otros.

FRANK-OLAF RADTKE

Profesor titular de Pedagogía en la Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt del Main

Estudios comparativos internacionales de educación e inmigración. ¿Puede mantener PISA lo prometido? Frank-Olaf Radtke

En la sociedad moderna, regida por los dictados capitalistas, normalmente se espera del individuo flexibilidad y movilidad. Cuando el movimiento geográfico lo realizan considerables grupos poblacionales, a esa movilidad se la califica como movimiento migratorio. Si, a la búsqueda de trabajo remunerado y seguridad personal, se traspasan las fronteras nacionales, hablamos de emigración; esta emigración, cuando alcanza determinadas cifras, puede ser considerada como un problema tanto por los países emisores como por los receptores. Los problemas surgen porque la población que reside en un territorio controlado por un estado se ve obligada a reorganizar su relación respecto a los recursos disponibles —suelo, trabajo y capital— y a las instituciones, como la educativa, sanitaria o de atención a la vejez.

Dentro de los medios de orden social destaca el estatus de ciudadano (del Estado), al que se garantizan determinados derechos. Es precisamente a los países desarrollados, denominados del bienestar -aquéllos que además de derechos políticos conceden a sus ciudadanos, aunque recortados y modificados, derechos sociales— a los que se les plantean nuevos interrogantes cuando circunscriben su tarea vagamente a la "integración" y buscan las estrategias adecuadas para hacer frente a las consecuencias de la inmigración intentando conjugar administrativamente los intereses nacionales y las autovinculaciones morales.

La "integración" de los inmigrantes que están entre nosotros o a los que no se puede repatriar se concibe como una tarea que debería solucionarse de manera social-técnica mediante las medidas de apoyo adecuadas, entendidas como ayudas a la inclusión en los sistemas funcionales relevantes, sobre todo de trabajo y vivienda. Dado que estos aspectos se escapan de la competencia estatal en una sociedad de mercado, se apela como instrumento preferido para la política de integración a la educación pública en jardines de infancia, colegios y centros de educación de adultos, generalmente centrada en la transmisión del lenguaje escolar y vehicular del país de acogida. Así, los conocimientos del idioma se consideran como indicador de la capacidad y voluntad de integración.

- 2. En los últimos tiempos se hace creer al público que el rendimiento de los sistemas educativos públicos, teniendo en cuenta diversos estudios comparativos internacionales como TIMSS, PISA o PIRLS/IGLU, debe mejorarse de manera que las escuelas presten mayor servicio a la integración estructural y cultural de los niños de familias inmigrantes. Mediante la comparación y análisis de los resultados de los sistemas escolares nacionales se pretende facilitar que en las instituciones educativas, como pasa en otras instituciones, se haga uso de los modernos controles de calidad y se eliminen las deficiencias constatadas. Las nuevas medidas rectoras (new governance), que también podemos denominar gestión de contexto o de out-put, presentan elementos que ya son conocidos en todas las organizaciones a las que se aplica: definición de metas, negociación de metas y evaluación. También se supone la aplicación en el terreno educativo de una racionalidad de propósitos y medios, y se sigue la estrategia de reducir las divergencias de las metas cuantificables mediante las técnicas adecuadas. Lo que se promete es que el rendimiento escolar se puede mejorar mediante el aumento del rendimiento de las escuelas y de la enseñanza que imparten. Policy matters! El coordinador del estudio PISA de la OCDE, por ejemplo, habla ya en este sentido de una "responsabilidad sobre el producto de las escuelas"; y en Inglaterra se habló de la desigualdad de oportunidades educativas y del insuficiente éxito escolar de los niños inmigrantes, como es el caso en el Macpherson (Lawrence) Report, como "fracaso colectivo de una organización a la hora de ofrecer a sus clientes un servicio adecuado y profesional" de lo que en consecuencia debe deducirse que "se hace responsable en el nivel del proceso" a la organización del sistema educativo. Desde el punto de vista alemán sorprende el lema del Ministerio de Educación británico que dice: "Consideren los resultados de las evaluaciones/tests como deficiencia de la oferta escolar, y no como problema de los alumnos" (y de sus familias); y "Eviten modelos deficitarios".
- 3. Pero, ¿cumplen estas nuevas técnicas de gestión todo lo que prometen? Ya se hacen sentir las primeras decepciones. Desde hacía ya mucho tiempo se conocían los tan publicitados análisis del estudio PISA. ¿A qué se debe la impresión de que de nuevo se nos presentan viejos remedios? PISA informa de correlaciones, no de causalidades. Es por ello que los políticos y los autores de PISA pueden seguir especulando, discutiendo y reflexionando sobre la razón de las diferencias en la participación educativa de niños emigrantes y no emigrantes. Dado que PISA sólo señala desviaciones de valores medios, las dudas sobre cómo desarrollar innovaciones conducentes al éxito debe responderse ad hoc. Teniendo como base el common sense, en vez de teorías probadas sobre la escuela y su organización o hallazgos sobre el efecto de determinadas formas pedagógicas aplicadas a grupos heterogéneos, se elaboró una lista de factores sueltos, preferiblemente de fácil cuantificación: ¿son el principio, la duración y la envergadura del apoyo al aprendizaje del idioma directamente determinantes para el éxito o el fracaso de los escolares?, ¿o son, de manera indirecta y difíciles de cuantificar, los problemas que presentan a los padres el acceso al mercado de trabajo, la situación del mercado de vivienda y la eficiencia de las medidas para superar esos problemas, por ejemplo, en el distrito en que residen, las que llevan de forma acumulativa a la discriminación de sus hijos en la escuela? ¿O son otros los factores causantes, aún más difíciles de hallar, presentes —quizá— en cómo las escuelas seleccionan a sus alumnos y que hasta ahora sólo hemos considerado de forma aislada. La investigación escolar empírica de base cuantificable, dependiente de la modelación matemática, y necesariamente reduccionista, de su objeto de estudio, corre siempre el riesgo de, como le pasaba al borra-

cho de Watzlawick que buscaba su llave en el espacio que iluminaba la farola, buscar sus variables teniendo en cuenta en primer lugar el alcance de sus métodos, obviando así la complejidad de su objeto de análisis.

El nivel operativo para la mejora del rendimiento escolar son las divisiones municipales, en el caso alemán la comuna (Kommune), con sus variados sistemas de apoyo socialpedagógico. En repetidas ocasiones, también por parte mía, se ha propuesto una gestión local educativa y de integración que haga disponibles los elementos de las nuevas técnicas de gestión para el trabajo de integración e igualdad. En lo que al terreno educativo se refiere, esto significa en concreto el desarrollo de un sistema de seguimiento (monitoring) local; a ser posible de experimentación llevada a cabo por personal de las autoridades educativas encargado de realizar tareas de integración e igualdad y, en conjunto, de una planificación del desarrollo escolar pedagógico y orientada a la integración que guíe los recursos del sistema educativo y escolar local allí donde sean de utilidad para la consecución de las metas de integración que se definan.

La idea principal es que las actividades políticas de integración deberían concentrarse en el terreno de la práctica distributiva de las escuelas mismas y la influencia de esta práctica. Si queremos, y esa es la idea, hacer que la distribución de oportunidades educativas y de ocupación entre los niños, inmigrantes y autóctonos, sea más igualitaria, deberíamos averiguar de qué manera el sistema escolar y la racionalidad imperante en sus organizaciones, unida a tiempo y lugar, por una parte, y la dinámica de la competitividad de los padres por los puestos deseados, por otra, se hacen sentir en el reparto de las oportunidades de participación en los itinerarios formativos de mayor cualificación y en el éxito escolar formal del alumnado. Para ello sería aconsejable observar in situ cómo, según qué criterios, la organización local de la escuela de una ciudad asigna en un momento determinado al alumnado de enseñanza obligatoria a las plazas ofertadas en las escuelas de diferente nivel de cualificación, qué diferencias (discriminaciones) realiza para la distribución de los alumnos y a quién proporciona finalmente, y con qué razones, títulos académicos que conlleven una perspectiva positiva de futuro.

5. Pero, evidentemente, también una gestión de la educación y la integración a nivel local tiene sus límites cuando se trata de integración e igualdad. Incluso cuando, como promete la investigación educativa empírica de nuestros días, se han formulado y se han probado cuasi experimentalmente modelos hipotéticos y de gran complejidad sobre la interrelación de los grupos de variables más variados determinantes del éxito escolar, sigue existiendo en el traspaso a la "práctica" el problema de la implementación y de la utilización controlada de las tecnologías en interacciones pedagógicas complejas, determinadas tradiciones organizativo-culturales y, sobre todo, contextos políticos locales. Las circunstancias pedagógicas, las enmarcaciones organizativas y las opciones políticas no se caracterizan por una racionalidad que todo lo explica, sino por racionalidades parciales concretas que chocan entre sí en forma de intereses y posibilidades de influjo y que se pueden alterar de forma situativa. Esto es especialmente aplicable, a nivel sociopolítico, al controvertido problema, tratado en los medios en permanente estado de exaltación, de la inmigración y de la integración social de los inmigrantes en los diferentes sistemas. Las metas definitivas de las soluciones sociotécnicas que se pretende alcanzar con los nuevos métodos de gestión se

logran en los casos en que no los medios sino la definición misma de la meta de una política determinada se formula de forma controvertida, en los casos en que tratamos no las técnicas mejores sino las exigencias materiales y simbólicas y su imposición o las dificultad de su ejecución. Entonces se demuestra que las decisiones sobre las metas de los experimentos sociales menores que nos dibujan las nuevas formas de gestión, como la mejora gradual de la situación, no son tomadas por los ingenieros sociales, sino por poderosos grupos de interés. Cuando se trata de la educación, los intereses de las ciudades y las regiones, de los padres y las escuelas, de las instituciones y los diferentes departamentos, no se conforman de la misma manera, por expresarlo de forma moderada.

Claro está que una organización como lo es un centro escolar no puede rechazar la puesta en práctica de instrumentos de gestión, como la negociación de metas y la evaluación, pero qué "pequeñas intervenciones" se consideran prioritarias es, en último término, una cuestión de poder e influencia. El juego de poder diario entre las administraciones, los centros escolares de forma particular, el claustro de profesores, los padres y el alumnado, por mencionar sólo a los principales actores, y que resulta en una distribución desigual de las oportunidades y resultados educativos -lo que se debería explicar mediante la pedagogía- no se ve alterado por el instrumento de la evaluación a diferentes niveles, sino más bien por la crispación procedente de fuera que acompaña la recientemente instaurada lucha por la obtención de privilegios.

6. Ya en la actualidad podemos constatar los "efectos perniciosos" de las nuevas técnicas de gestión. Dado que persiguen, intencionadamente y como parte de su "ofensiva por la calidad", incrementar la ya encarnizada competición entre los colegios por atraer a los alumnos más "prometedores" y la lucha entre padres por conseguir matricular a sus hijos en las escuelas más solicitadas, se meten de lleno en una contradicción, y eso a pesar de que lo que se proponen sea conseguir mayor justicia en el sentido de una igualación de las cuotas de participación en la educación. En el caso de los niños de familias inmigrantes, el aumento de la competitividad produce los resultados opuestos a las intenciones formuladas por los expertos, a saber, el aprovechamiento de aquellos potenciales educativos no utilizados. Queda empíricamente demostrado que las escuelas que compiten en el mercado educativo mediante atractivos "perfiles" pedagógicos y que deben someterse regularmente a la evaluación de su rendimiento, cuando llega el momento en que se lo pueden permitir, es decir, cuando la demanda supera su oferta de plazas, empiezan a elegir a su alumnado cribando a aquellos que les ayudarán a conseguir con mayor facilidad los estándares esperados. Por el contrario, rechazan a aquellos alumnos de los que sólo mediante la inversión de un mayor esfuerzo pedagógico se puede obtener ese rendimiento.

En resumen podemos afirmar que la cuestión de igualar la tasa de participación educativa de niños inmigrantes y no inmigrantes mediante el fomento de la competitividad entre directivas escolares, padres y alumnos, cada uno a la búsqueda de obtener mayor ventaja, no es defendible y la inspección educativa no puede ni defender este proceder ni implementarlo. En el encendido debate que se produjo tras la publicación del estudio PISA se declaró un tandem de la mejora cualitativa y de la igualación de las oportunidades educativas; no obstante, parece que entre la calidad, la igualdad y la justicia, lo que se produce es una relación de contrarios. Ya los intentos de mejorar la calidad mediante medidas

técnico-sociales chocan con el déficit estructural de la tecnología en la educación cuando se trata de la seguridad con que se alcanza metas establecidas. Además, los intentos de incrementar mediante medidas técnico-sociales la igualdad de oportunidades educativas, ausente en la normativa, fracasan porque existe desacuerdo en las metas mismas. La consecución de un reparto más justo de oportunidades educativas no es una meta que se establezca desde una perspectiva científica, técnica o, ni siquiera, moral, sino de poder; y éste la defiende en el marco de un "clima de inmigración" macropolíticamente determinado en una comunidad, y el terreno en que la defiende es de la micropolítica de las escuelas. Buenos ejemplos de ello son Austrialia, Nueva Zelanda y Canadá, que desde décadas desarrollan una política de inmigración dirigida a un propósito determinado.

Noviembre 2006

Traducción: Raúl Ramos Martínez

JUTTA STEINKAMP

Directora de la Herbert-Hoover-

Entrevista con Jutta Steinkamp

Entrevistada por Raúl Ramos Martínez 15.12.06

Jutta Steinkamp es directora de la Herbert-Hoover-Oberschule. Esta escuela suscitó polémica durante el curso académico 2005/06 al recoger su reglamento interno la obligación de que los alumnos se comuniquen en alemán dentro del recinto escolar. Esa polémica fue un importante punto de arranque para el debate sobre la integración lingüística del alumnado.

Los alemanes se han mostrado muy descontentos con los resultados del estudio Pisa. Es opinión generalizada que el sistema escolar alemán no rinde lo que debía. Un aspecto de este estado crítico, según los medios de comunicación, de la educación en Alemania es el del escaso rendimiento de los alumnos inmigrantes. ¿Constituye para estos alumnos un apoyo en la adquisición del idioma la solución del problema?

El estudio Pisa ha demostrado de forma fehaciente que, comparado con el de otros países europeos, el alumnado alemán no rinde. Pero son los alumnos inmigrantes, si seguimos con esa comparación, los que han demostrado un rendimiento especialmente deficiente. En otros países no ocurre de forma necesaria que estos alumnos finalicen su escolaridad con tan mala preparación y por eso, ya desde hace años, nos parece lógico en esta escuela, que cuenta con un 93% de alumnos inmigrantes, desarrollar una tarea especial de apoyo para la adquisición de la lengua alemana. Actualmente desarrollamos un programa especial en el cuarto curso. Damos dos horas lectivas de alemán más de las establecidas para una Escuela Real y los alumnos no reciben la clase distribuidos bajo el único criterio del curso que hacen, sino que se les divide en grupos más pequeños, grupos heterogéneos, en los que se mezclan alumnos buenos, regulares y no tan buenos. Se trata de que se apoyen entre sí, no de que se vean aislados. No queremos instaurar unas clases de apoyo para alumnos especialmente flojos, pues ese proceder va en detrimento de la autoestima de los alumnos. Hasta ahora la experiencia ha sido buena, aunque ahora, pasados cuatro años, llega por vez primera la prueba para la obtención del certificado de escolaridad, lo que nos ayudará a decidir si nuestro proyecto es válido o si hay que alterarlo de alguna forma. Por supuesto, reforzar al alumnado inmigrante en el dominio de la lengua alemana sólo constituye un

aspecto de la educación, al que hay que sumar otros. Estos alumnos provienen, como norma, de familias que han tenido o tienen escaso acceso a la educación, por lo que sus familias no pueden apoyarles cuando llegan a casa por la tarde después del trabajo. Otro problema que veo es el de que a las escuelas alemanas sólo se asiste media jornada. Pienso que para estos alumnos en concreto sería de gran importancia que asistieran a la escuela en jornada completa y que así tuvieran la oportunidad de aprovechar todo ese tiempo para aprender, y también para descubrir diferentes formas de ocupar su tiempo libre. En sus casas no tiene muchas posibilidades de hacerlo.

¿Hasta qué punto funciona la integración linguïstica cuando la exclusión es una característica de nuestra sociedad?

Esa exclusión se debe no sólo a que los inmigrantes no hablan el idioma alemán, sino a que muy a menudo sus circunstancias socioeconómicas les condenan a la marginalidad. Así pues son dos las dificultades con que se encuentran, y la escuela debe intentar hacer frente a ambas. Creo, como apunté anteriormente, que los niños deberían tener jornada completa en la escuela. Ese sería el segundo principio, junto al del refuerzo en lengua alemana. En nuestra escuela nos hemos propuesto ser fieles a ambos, y, aunque nuestra escuela se imparten clases sólo durante la mañana, tenemos una oferta de actividades durante la tarde y estamos en camino de convertirnos en una escuela de jornada completa.

Nos imaginamos que la solución aportada por su escuela ha sido aquélla que las circunstancias han hecho posible. ¿Piensa que, en mejores condiciones, podría ofrecerse una mejor solución al apoyo lingüístico?

Ese es un tema sobre el que hemos reflexionado. Parte importante de nuestro trabajo consiste en mejorar este apoyo. Nuestros profesores coordinan su trabajo, discuten los contenidos y diseñan el curso y los exámenes en conjunto. Por el momento no se nos ocurre nada mejor, aunque somos conscientes de que todo puede mejorarse. En Alemania nos encontramos con una situación peculiar: la mayoría de los inmigrantes proceden de Turquía, y el idioma alemán es algo que tienen que aprender, mientras que en otros países europeos, como Inglaterra o Francia, las familias inmigrantes ya conocen el idioma, o llevan viviendo ya en esos países desde hace dos o tres generaciones. Nuestros inmigrantes se encuentran con que tienen que aprender el idioma, y esa es una gran difencia. También en lo que se refiere al reparto social y económico difiere Alemania de otros países europeos: entre los inmigrantes de esos países existe una élite que estudia en la universidad, hay un grupo que pertenece a la élite intelectual de su sociedad. En Alemania eso, lamentablemente, no ocurre. En nuestro caso los inmigrantes acuden, en primer lugar, para ganarse el sustento.

Si hablamos de la escuela alemana en general, ¿podemos afirmar que está preparada para asumir el reto, dispone de los recursos necesarios?, y, por otra parte, ¿se puede incluir a los padres en esta tarea?

Probablemente la escuela alemana está preparada para hacer frente a este reto. Si es que hemos de seguir con el sistema escolar actual, se trata de hacer un nuevo reparto de recursos, es decir, quitar algo a los institutos de bachillerato para dárselo a los otros tipos de escuelas de enseñanza secundaria. Personalmente soy defensora de la escuela unificada, pues nuestro sistema de asignación de escuelas ya ha producido una exclusión no apreciable en otros países. Así, vemos como la comprehensive school inglesa ofrece otras posibilidades. También vemos que los países que mejores resultados han obtenido en Pisa tienen un sistema escolar diferente del nuestro. Los alemanes, con nuestra asignación de alumnos en diferentes tipos de escuela, nos hemos puesto a la cabeza en lo que a exclusión se refiere. Y no sólo de eso, también somos los reyes del "suspenso", al hacer que muchos alumnos repitan el curso entero. Eso no puede ser, no es conveniente, y vemos claramente el ejemplo en otros países europeos. Así pues, para hacer frente a este reto es preciso no sólo que nos deshagamos de este sistema de dividir a los alumnos en tres escuelas (mejor dicho, en cuatro, pues hay que incluir también la Gesamtschule¹, sino que también habrá que disponer del personal necesario: profesores y asistentes sociales conocedores del tema de la migración. Esto aún está por hacer, siguen faltando asistentes sociales. Además, es seguro que podríamos funcionar mejor si contásemos con profesores que también vivieron la experiencia de la inmigración, pues sabrían tratar de otra manera a los alumnos, al conocer su cultura, sirviendo de puente no sólo con estos alumnos, sino también con sus colegas alemanes.

En lo que se refiere a los padres, hasta ahora ha sido imposible implicarles en la tarea del apoyo lingüístico, pues muchos de ellos simplemente desconocen nuestro idioma. Incluso podemos decir que, en cierto modo, tampoco dominan el suyo. Por ejemplo, muchas madres llegadas directamente de Turquía no saben ni leer ni escribir, y no podemos esperar de ellas que preparen a sus hijos para la escuela alemana. Lo que deberíamos es empezar pronto, los niños deberían ir lo antes posible al Kindergarten, y las madres deberían asistir a cursos de alemán. Así proporcionariamos a estos niños un mejor punto de partida.

¿Sería conveniente tener en cuenta en la escuela el idioma materno de los niños?. ¿no es pedir demasiado que, en el colegio, los niños dejen a un lado su idioma?

Somos conscientes, sin duda alguna, de la importancia que tiene el idioma materno del alumnado. Creo que estos alumnos tampoco dominan su idioma, y eso es algo que confirman padres y alumnos repedidas veces. Quizá dominen la lengua hablada, pero no así la escrita. Al final no dominan ambos idiomas al cien por cien. Hemos pensado, y trabajamos en ello, que sería conveniente que, al menos para la mayoría turcoparlante del alumnado (constituyen el 50%), nos enviasen un profesor que venga de Turquía y que dé clases de turco e historia turca a los alumnos. Los padres están de acuerdo. Nosotros apoyamos la medida porque es importante que se tenga en cuenta las raíces de los alumnos, y que se cuiden esas raíces, que puedan crecer en ellas. También querríamos instaurar unas clases parecidas para el segundo grupo lingüístico por número de alumnos, el de los hablantes de árabe.

1 Escuela integrada

La idea de las clases con el profesor turco sería la siguiente: los niños reciben clase una vez a la semana y el estado turco, al ser un profesor suyo quien imparte las clases, les concede un certificado en alemán y en turco. Este certificado ofrece dos ventajas: por un lado, si vuelven a Turquía estando aún escolarizados, no pierden curso, pues el certificado da muestra de su puesta al día, por otro, este certificado también les permitiría, si vuelven a su país de origen, empezar en la formación de un oficio cualificado. Esto se explica porque el estado turco exige a los ciudadanos que vuelven al país y desean iniciar una formación profesional cualificada que demuestren su dominio del idioma hablado y escrito. La razón es que las autoridades pudieron comprobar que muchas veces no se da ese dominio. Nosotros estamos muy interesados en que esto se lleve a cabo, y por eso nos hemos dirigido al consulado turco y hemos pedido que nos envíen a uno o dos profesores para que den clase una o dos veces por semana cuando ya han terminado las clases en alemán.

Otro aspecto de la cuestión es que en nuestra escuela se hablan veintitrés idiomas. Como dije, la mitad de los alumnos habla turco, pero también hay que tener en cuenta los veintidós idiomas restantes. Durante el breve periodo de tiempo que pasan en la escuela, de 8 a 13.30, los alumnos deben tener la oportunidad, y también la obligación, de hablar alemán. En cuanto que salen de la escuela no vuelven a hablarlo. Con sus familias hablan su idioma, y también con sus amigos. Por eso podemos decir que nuestra experiencia con la obligatoriedad del uso del alemán ha sido positiva. Piense que, además, los niños quieren comunicar entre sí. Es muy difícil cuando se produce una conversación en un grupo y algunos niños se quedan sin entender lo que se dice. Nos encontramos con muchos casos de violencia, muchos conflictos. Hemos podido apreciar que, tras introducir la obligatoriedad del alemán, estos problemas se redujeron en número. En la escuela teníamos alumnos a los que habíamos formado para mediar en conflictos entre sus compañeros; estos alumnos nos dijeron que con el nuevo reglamento tenían que intervenir menos veces. Hemos visto que la exclusión que supone no entender lo que dicen los compañeros, porque no se entiende el árabe, el turco o el polaco, desemboca muchas veces en conflictos, y eso hemos podido reducirlo.

¿Supone una ventaja para los niños alemanes el aprender en contacto con niños de otras culturas?, ¿de ser así, cuáles? ¿Cuál es el mejor modo de organizar esta convivencia entre niños extranjeros y niños alemanes?

En realidad en el distrito al que pertenece nuestra escuela viven muchos inmigrantes, y en las escuelas de la zona la proporción de niños inmigrantes es muy elevada. En cifras, en nuestra escuela sólo 22 de los 372 alumnos son alemanes. Se trata de un grupo minoritario. Más del 50% de estos niños hablan turco, y otro 20% habla árabe. El porcentaje restante habla otros idiomas. Es decir, el peso del alemán no se hace sentir apenas. Es preciso llegar a la escuela con una buena base de alemán, pues aguí no hay alumnos alemanes que les puedan ayudar a integrarse lingüísticamente. Este panorama es el mismo en muchas escuelas de este distrito, e incluso también en otros distritos. Esto lleva, por desgracia, a que los alumnos inmigrantes no tengan en su entorno modelos lingüísticos de los que aprender.

Dada esta situación, ¿no cree que sería conveniente repartir a los alumnos con escasos conocimientos de alemán por las escuelas de la ciudad, de modo que siempre haya una mayoría de alumnos alemanes?

Eso es algo que se ha estado considerando, pero evidentemente es muy difícil. Primero hay que llevar a los niños, luego resulta que están con compañeros a los que no pueden ver para pasar la tarde. Sería una solución sólo para las horas lectivas, pero luego volverían a quedar aislados, en sus barrios, hablando su idioma materno. Creo que seguramente no funcionaría, y que por eso no se ha llevado a cabo.

Traducción: Raúl Ramos Martínez

HANNAH SCHISSLER

Directora de Proyecto: Emerging World Society: Challenges of Education in Multiethnic Societies

George-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (Instituto Georg-Eckert para la investigación internacional del libro

La tolerancia no basta: la emigración en los libros y currículos escolares alemanes Hanna Schissler

Estamos en permanente contacto con extranjeros. Nos los encontramos como turistas, emigrantes, refugiados, repatriados. Nosotros mismos somos extranjeros cuando viajamos o residimos por un periodo largo o corto de tiempo en un país distinto al de nuestro nacimiento. La presencia del extranjero y el propio "ser extranjero" nos obliga no sólo a plantearnos la existencia de "los otros", sino que nos interpela en nuestra propia identidad cuestionando nuestras costumbres y valores establecidos. El sociólogo Georg Simmel habla de "los que se desplazan" al referirse a los extranjeros, pero no a aquellos que antiguamente venían hoy y se marchaban mañana, sino a aquellos que hoy vienen y mañana permanecen. La presencia del extranjero convierte lo próximo en extraño y lo lejano en cercano. Por esta razón la comprensión de "los otros" supone un doble esfuerzo de percepción, en primer lugar en relación a lo extraño y en segundo lugar en relación a lo propio, un "lo propio" que hasta ahora había permanecido incuestionado. Hay que apropiarse de lo extraño, conocerlo y tomar postura. De alguna manera, convivir con él desarrollando una relación singular. A través del contacto con lo extraño, lo propio pierde su razón de ser y se vuelve ajeno. La ingenuidad que lo caracteriza desaparece si no tiene contacto con lo desconocido. Los contornos del mundo de lo propio y del mundo de lo extraño se difuminan y necesariamente nuestra idea del universo se hace más compleja.

Alemania y Europa han sido reiterados escenarios de diferentes formas de emigración. Así fue en el pasado y así es inevitablemente en el presente. Tanto la cautelosa apertura del mercado del trabajo, la descolonización, el constante reagrupamiento familiar, el final de la Guerra Fría, la desmembración del sistema soviético, así como la ampliación de la Unión Europea y la incesante pujanza de las oleadas de refugiados en todo el mundo, nos hacen pensar que el fenómeno de la emigración va a perpetuarse en las próximas décadas. Los desplazamientos de personas atravesando fronteras van a ser en el futuro un aspecto característico de Alemania y Europa. La diversidad cultural, social y demográfica, lejos de dis-

1 Articulo publicado originalmente en Edition Körber-Stiftung: Reflexion und Initiative, Bd. IV. Hamburgo 2004. Pag. 39-50

minuir aumentará. La integración y convivencia interétnica junto con las futuras emigraciones y repatriaciones van a ser algunos de los importantes retos de carácter estructural v de desarrollo a los que la sociedad europea va a tener que responder. Y con ellos, inexorablemente unidos, los sistemas educativos. Aquellos problemas de recepción e integración de emigrantes, que en un primer momento se consideraron meramente coyunturales, se han convertido hoy en permanentes cuestiones sociales, culturales y políticas ante las cuales la sociedad europea está insuficiente y desigualmente preparada.

Un estudio publicado entre otros por Werner Schiffauer en 2002, Staat-Schule-Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern², expone claramente las diferencias en el tratamiento de la población emigrante en diferentes países europeos. En contraposición a Francia, fiel partidaria de una intensa política asimilacionista con respecto al extranjero, pero también a diferencia de Inglaterra u Holanda, donde los valores de diversidad y multiculturalidad son reconocidos explícitamente, Alemania ha optado por seguir decididamente un principio culturalista. Veremos, a continuación, lo que esto ha supuesto. Tanto el estudio PISA como la comisión independiente "Emigración", más conocida por "Comisión Süssmuth", demuestran que la integración de los hijos de inmigrantes en el sistema educativo alemán deja mucho que desear. En comparación con otros países europeos, Alemania ocupa aparentemente una mala posición y, desde luego, existen unas causas que lo explican. Un elemento extraordinariamente importante pese al terco desmentido de la evidencia cotidiana, ha sido el mantenimiento a lo largo de años de una estrategia negadora de la emigración, por la cual Alemania no sería un país receptor de inmigrantes. Por otra parte, al perder sus colonias como consecuencia de la Primera Guerra Mundial, apenas recibió emigración colonial, de ahí su falta de experiencia en el trato con personas de otras culturas u otro color de piel³. Sin embargo, Alemania sí que recibió los llamados repatriados tardíos de origen alemán procedentes de la Europa oriental, pero éstos respondían a un perfil bien distinto a los indios y paquistaníes de Inglaterra, a los indonesios de Holanda o a los norteafricanos de Francia. A menudo, ni siquiera fueron considerados políticamente como emigrantes.

La reciente publicación del estudio PISA y la constatación de las deficiencias en las destrezas básicas de los hijos de inmigrantes, sean turcos, rusoalemanes o de otros orígenes, ha provocado gran preocupación en los responsables del sistema educativo alemán. Poco después de la publicación de los resultados del estudio PISA la ministra federal Edelgard Bulmahn declaraba en conferencia de presa:

Ningúna otra nación industrial desatiende tanto las capacidades y destrezas de los niños y ióvenes como Alemania. En ningún otro país industrializado la procedencia social del niño determina tanto el éxito escolar y las posibilidades de formación como en Alemania. Al mismo tiempo, en ningún otro sitio el nivel de integración de los hijos de emigrantes es tan malo como aquí⁴.

En junio de 2001 se creó el Forum Bildung, institución que se ocupa de la cualificación de los hijos de inmigrantes. Sus expertos expusieron interesantes reflexiones sobre la situación educativa de estos niños y sus desaprovechadas capacidades, presentando al final unas propuestas concretas correctivas de actuación (disponibles en la página web del Forum Bildung)⁵. Igualmente en la reunión de la Comisión Federación-Estados de junio de 2002 se acordó potenciar la promoción de los inmigrantes, especialmente en lo que respecta tanto a las destrezas de lectoescritura como a los conocimientos matemáticos y científicos⁶. Se acabó, pues, la táctica de esconder la cabeza bajo el ala. Ahora, los hijos de los inmigrantes se han convertido en el centro de atención de todas las políticas educativas.

Recientemente el semanario Die Zeit se hacía eco de la aparición en Alemania, de forma casi inadvertida, de una clase media de origen extranjero, especialmente turco⁷. En dicho artículo Susanne Gaschke nos mostraba, a través de exitosas biografías, la determinación y el valor que exigía alcanzar un lugar, una posición, en la sociedad alemana. Casos parecidos se pueden referir también en otros países. Sin embargo esta nueva clase media alemana de origen turco no nos debe engañar. Las graves consecuencias de la desatención en la integración de las segundas y terceras generaciones de hijos de inmigrantes, ante las que muchos en este país están cerrando los ojos, pueden costarnos un alto precio. La conjunción de la discriminación social con la marginación étnica podría provocar una desvertebración social de consecuencias graves no deseadas. Feridun Zaimoglu, autor del bestseller Kanak Sprak manifestaba: "Esta gente (los políticos, los alemanes,) tienen que comprender que el nuevo Ethnos ha conquistado algunas partes de Alemania."8

En el año 2002, el Presidente Federal Johannes Rau, en su discurso con motivo de la conmemoración del día de los historiadores en Halle, realizó algunas reflexiones sobre Alemania como país de inmigración. La constatación de este hecho junto con la necesidad de asumir las consecuencias de su negación durante años es de suma importancia, especialmente si tenemos en cuenta el repetido argumento de los gobiernos de Kohl de que Alemania no era un país de inmigración. El Presidente Federal se refirió en su discurso a importantes problemas y deberes del presente y abogó por una nueva cohesión de la sociedad que reconociera la diversidad de la misma. Los historiadores debieron oír con agrado cómo el Presidente, en referencia a la Historia como fuente de identificación e identidad de una sociedad, les animaba a crear un nuevo "nosotros" y les planteaba la pregunta de si deberían existir muchas historias o si los diferentes colectivos sociales deberían compartir una misma historia común. La cuestión puede dar lugar a un debate interminable ya que atañe no sólo a problemas centrales de la ciencia histórica, sino que encierra un proyecto de futuro para nuestra sociedad. Al menos en esa pregunta se oculta la clave para explicar la complejidad de los hechos.

² Werner Schiffauer, Berd Baumann, Riva Kastoryano y Steven Vertovec: Staat-Schule-Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. (Estado, escuela y etnia. La socialización política del niño emigrante en cuatro países europeos). Münster: Waxmann, 2002.

³ Referencia hecha por Rainer Muñiz hace algún tiempo en "Kulturzeit", programa de televisión de 3sat.

⁴ Página web del Ministerio de Educación

⁵ www.forum-bildung.de

⁶ Nota de prensa del BBF de 25.06.2002.

⁷ Susanne Gaschke: "Nie mehr Migrations-Ali. Hier zu Hause, hier erfolgreich. Die neue türkischstämmige Mittelschicht." Die Zeit, No 35. 21 de agosto de 2003. Página 3.8 21 de agosto de 2003. Página 3.

⁸ Opus cit.

Llegados a este punto podemos plantear la cuestión de cómo la ciencia histórica puede incidir en la creación de identidad, e incluso si ésta es realmente su misión. La verdad, sin embargo, es que la Historia sí que ha asumido tradicionalmente y de diferentes formas esta función. Algunas veces de forma progresiva, pero la mayoría en sentido regresivo. Si queremos dar una renovada visión al conjunto de la historia alemana con vistas a posibilitar la deseada integración de los inmigrantes, tal y como aconsejaba el Presidente Federal en su discurso, tendremos que revisar los libros de texto y los currículos escolares, pues son éstos las fuentes principales de interiorización y creación de la conciencia social. Son el medio más idóneo de consecución de consensos y de análisis de desencuentros. Los libros escolares muestran lo que nuestra sociedad considera digno de ser transmitido a las generaciones venideras. Para Thomas Höhne, estudioso de la representación de la imagen del extranjero en los libros escolares, los contenidos de los libros de texto muestran una triple estructura básica: Una estructura dogmática, una canónica y otra anacrónica. Los libros escolares son dogmáticos por su inmanente contenido normativo. La estructura canónica se deriva de los efectos de naturalización que se les atribuyen, es decir, la selección de contenidos aparece como algo natural y necesario, de tal manera que las condiciones de construcción del conocimiento son imperceptibles e incuestionables. Lo anacrónico parte de la desigualdad temporal entre lo que se enseña y lo que se aprende, un hecho socialmente confrontado en el pasado pero difícil de percibir en el futuro.

Los libros de texto, debido a esta estructura canónica, natural, pero al mismo tiempo anacrónica son un verdadero filón para los sociólogos y pedagogos. En los libros escolares se muestran, por un lado, los valores sociales y políticos de una sociedad. Por otro se revelan también, junto a los conocimientos socialmente aceptados, los conflictos y problemas sociales no resueltos. En los libros escolares la sociedad escribe su historia y compone así un esbozo de su propia imagen. Los libros de texto y los currículos marcan los límites y describen los problemas de la sociedad, teniendo por ello junto al propio valor analítico, una función reguladora en la política educativa. Precisamente estas dos funciones, la analítica y la político-educativa, se manifiesta claramente también en el tema inmigración.

¿Cómo aparece entonces la inmigración y los inmigrantes en los libros de texto y en los materiales didácticos de nuestra escuela? ¿Se tienen en cuenta, o son simplemente ignorados? ¿Son considerados exclusivamente como elementos circunstanciales de la sociedad mayoritaria o se les concede un espacio de actuación propio? En otras palabras, ¿tiene la inmigración y los emigrantes lo que los británicos llaman "agency"? Es decir, ¿son considerados como sujetos con su propia capacidad de actuación o son meros objetos pacientes en manos de otros? ¿Persiguen los recursos didácticos una estrategia asimilacionista como en Francia o aceptan las peculiaridades culturales de los emigrantes como en Gran Bretaña u Holanda? Y en este caso, ¿hasta qué punto deben aceptarse esas peculiaridades? ¿Dónde deben ponerse los límites para asegurar la necesaria cohesión social? Por último, ¿de qué manera se debe proyectar la imagen de "lo extranjero" sobre la de la sociedad alemana, sobre la imagen de su propia cultura, y su capacidad de integración en los libros de texto y materiales escolares? Estas son algunas preguntas que se me plantean al examinar los libros y los currículos escolares

Desde hace algún tiempo los libros de texto han hecho suyo el tema "inmigración" y han aparecido numerosos materiales complementarios¹⁰. Sería por lo tanto erróneo afirmar que los libros escolares ignoran este tema. Sin embargo, ¿cual es el punto de vista dominante? ¿Bajo qué principios políticos se estudia la inmigración en los libros y materiales escolares?

Anticipando resultados del análisis, los libros escolares son mejores de lo que pensamos. El deseado cambio en la perspectiva con respecto a la sociedad mayoritaria ha sido asumido en su totalidad. Es decir, en los nuevos libros de texto los emigrantes toman la palabra, narran su historia, descubren su ambivalencia frente a la sociedad alemana, nos cuentan sus dificultades en la integración. Han conseguido por lo tanto "agency". Sus percepciones e interpretaciones son tenidas en cuenta. Hay que desterrar, pues, la idea de que los libros de texto ignoran a los inmigrantes. La diversidad social que de ellos se extrae muestra, por lo menos verbalmente, que la emigración es una parte innegable del presente de la República Federal, siendo analizada en los textos escolares de forma y modo diversos.

Los libros de Historia estudian el tema inmigración en el contexto de los desplazamientos de población y exilio consecuencia de la Segunda Guerra Mundial¹¹. Algo distinto ocurre en los libros de Geografía que tratan el tema de la emigración laboral al estudiar las causas y las formas de los diferentes movimientos de población entre países. Otros se centran en la inmigración como factor de diversificación de la sociedad receptora¹². Los libros de Ciencias Sociales, que normalmente tienen su propio capítulo dedicado al tema inmigración, se centran especialmente en el proceso de la inmigración en la República Federal de Alemania, y en concreto en la inmigración laboral, los refugiados y los repatriados miembros de minorías étnicas, como los "Spätaussiedler"13. Igualmente, los libros de Geografía y Sociedad se ocupan de forma explícita del problema de la xenofobia y de cómo luchar contra ella.

En cualquier caso los libros de texto y materiales escolares en general siguen mostrando a los inmigrantes como un elemento exógeno de la sociedad alemana y no formando parte intrínseca de la misma. Hay una clara separación entre "ellos" y "nosotros". Ese carácter exógeno de los inmigrantes los define como problema social y como una cuestión de política educativa. Y en consecuencia, al ser percibidos por la opinión pública como un problema, al final acaban convirtiéndose en tal. Precisamente en una de las recientes reuniones del Forum Bildung se señalaba que al considerar a los inmigrantes como un problema a solucionar, tanto su capacidad productiva como las ventajas sociales de la diversidad se infravaloraban y desaprovechaban. En el primer número de Reflexion und Initiative, Andrea Böhm exponía que los emigrantes en este país aparecen esencialmente como "culpables" o como "víctimas". Fuera de estos dos roles, la opinión pública parece ignorarlos por completo.

⁹ Thomas Höhne: Fremde in Schulbuch. Didaktische Vorstrukturierung und Unterrichtseffekte durch Schulbuchwissen am Beispiel der Migrantendarstellung. Interkulturelle Studien. Munster, 2000. Pag. 1

¹⁰ Dos ejemplos: Cuadernillo editado por Westermann Praxis Geschichte: Migration, de 4 de julio de 2003; Materiales fotocopiables de Anne von Oswald: Migration gestalten. Projekte zur Einwanderung, editado por Cornelsen en 2002

¹¹ El estudio de la emigración como tema específico es poco frecuente. Destacamos por el tratamiento especial de la emigración el libro Geschichte und Geschehen de la editorial Klett.

¹² Hemos analizado sobre todo trabajos interdisciplinares, es decir libros que engloban Historia, Geografía y Sociedad (Begegnungen, Durchblick und Trio). Los temas "problemas de integración del emigrante", "el discurso de la identidad" o "la problemática de la integración" están presentes tanto en los libros de Geografía como en los de Sociedad.

¹³ Repatriados de origen alemán oriundos de Europa del Este. (Nota del traductor).

Nuestro mundo es complejo y complicado. En la era de la globalización el caparazón envolvente del estado-nación, se ha vuelto parcialmente quebradizo. "El mundo" ya no se encuentra al otro lado de nuestras fronteras; literalmente se mete en nuestro salón a través de la televisión, se presenta en nuestro puesto de trabajo, en nuestras familias, en los lugares públicos y en las escuelas. Los cambios sociales producidos por el fenómeno de la emigración son un factor que tenemos que considerar en el contexto del mundo actual. Aunque los libros escolares se hagan eco del fenómeno, queda mucho por hacer. Un primer paso sería cuestionar los fundamentos en el tratamiento de los modelos y apelaciones relativos a los inmigrantes y analizar y examinar hasta qué punto estos modelos son los adecuados.

Aunque desde el campo del feminismo, de la historia social y desde el punto de vista étnico se ha criticado el modelo de Estado Nacional, todavía hoy la Nación representa el fundamento histórico incuestionado de nuestra idea del mundo. Por eso no es de extrañar que en el tratamiento de los inmigrantes caigamos fácilmente en la dualidad visual del "nosotros" y el "ellos, los otros". Por definición la inmigración hace estallar el modelo "container" del Estado-Nación. La emigración es una cuestión internacional. Naturalmente existe una emigración interior que también provoca problemas de diferente índole. Por ejemplo un prusiano en Baviera puede sentirse extranjero y provocar como tal un efecto negativo en los oriundos. O el fenómeno de la despoblación de determinadas regiones en la Alemania oriental porque las condiciones de vida en el Oeste son mejores. Pero en este artículo no me voy a ocupar de este tipo de migración. Es un caso especial. Aquí tratamos el aspecto transnacional de la inmigración, que sobrepasa el Estado-Nación y se antepone al mismo, convirtiéndose en un problema ante nuestra idea del Estado de los ciudadanos cuya pertenencia viene determinada por un conjunto complejo y estructurado de derechos y exigencias. Esta pertenencia a un Estado-Nación plantea de alguna manera un tipo de homogeneidad que a menudo viene definida por una homogeneidad étnica. La identificación de "localidad" con determinados derechos o mecanismos de pertenencia no es nuevo. Por ejemplo, tanto en la Edad Media como en los primeros siglos de la Edad Moderna, los derechos de residencia, o casamiento e incluso el derecho a fundar una familia estaban unidos o dependían de la pertenencia a la comunidad. Sin embargo, la equiparación de etnia con nacionalidad fue un invento histórico de los siglos XVIII y XIX que supuso un agravamiento y simplificación del principio del Estado nacional. Como indica Benedict Anderson, el "invento" del Estado-Nación fue un hecho de extraordinarias consecuencias¹⁴ y gran trascendencia histórica, reforzada posteriormente por la política de autodeterminación nacional del presidente Wilson en la Primera Guerra Mundial.

Hoy en día, los libros de texto presentan una idea preconcebida del "container" Estado Nación absolutamente simple y naturalmente aceptada, de la que se deriva una forma concreta de comportarse con los extranjeros¹⁵. En nuestra cultura política no se presupone precisamente un comportamiento xenófobo. Muy al contrario lo que predomina es lo políticamente correcto y el tono amistoso. En los currículos y libros de texto de Geografía y

14 Benedict Anderson: Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines erfolgreichen Konzepts. Frankfurt: Campus 1988

15 Ver próxima aparición : Hanna Schissler, "Wordl History. Making Sense of the Present" en The Nation Europe, the Wordll. Textbooks in Transition. Editado por Hanna Schissler y Yasemin Soysal, Oxford, New York: 2004.

Ciencias Sociales se habla de "nuestros ciudadanos extranjeros", abogando por la tolerancia y destacando el enriquecimiento que supone la incorporación de otras culturas. Precisamente respecto a esta idea de "ciudadano extranjero" y de "enriquecimiento social a través de la educación para la tolerancia" voy a exponer brevemente los problemas que este modelo plantea.

Los "ciudadanos extranjeros" a los que constantemente aluden los libros de texto, pueden ser cualquier cosa menos "extranjeros". Los extranjeros se vuelven a marchar. Sin embargo, el colectivo al que se refieren los libros se trata mayormente de inmigrantes en una sociedad alemana cada vez más heterogénea, y a los que precisamente se les niegan los derechos civiles y el estatus que conlleva la categoría social de "ciudadano". La falta de estos derechos es uno de los principales problemas para la integración de las minorías y causa principal de su precaria situación. Los eufemismos no sirven más que para "embellecer" una realidad compleja y contradictoria.

Gracias al discurso feminista y postcolonial sabemos que "lo dominante" no necesita de calificación o denominación alguna. Lo diferente, lo desviado, lo distinto o lo subalterno, sí que recibe una especificación concreta: Como ellos no son ciudadanos, (¡los ciudadanos somos nosotros!), podemos dirigirnos a "nuestros ciudadanos extranjeros" con la condescendencia que nos permite nuestra posición dominante.

La polaridad entre las posiciones dominante y subalterna es sobre todo evidente en lo que respecta a la obligación moral de ser tolerantes que impregna profundamente nuestra cultura política. Una de las máximas constante en los libros de Geografía, y un poquito más atenuado en los de Historia y Ciencias Sociales, es fomentar la aceptación de las otras culturas y la actitud tolerante frente a sus miembros. Naturalmente, se presupone que todo el mundo debe saber lo que es tolerancia y lo que la obligación moral de ser tolerantes conlleva: la vigencia de los valores occidentales de forma automática y universal, un característico ordenamiento histórico y reflexión sobre el propio eurocentrismo interior, o la completa permanencia de esa idea de progreso específicamente occidental. La obligación moral de ser tolerantes supone que, nosotros, como grupo dominante de ciudadanos, somos portadores de la autoridad para definir y determinar. Las manifestaciones programáticas sobre educación para la tolerancia inciden en la aceptación de unos principios, de los que a veces muchos autores de libros de texto, o aquellos que elaboran los currículos e incluso nosotros mismos, no somos conscientes. ¿Qué significa realmente tolerar a alguien especialmente si éste tiene una apariencia diferente, habla distinto idioma y no comparte mis mismos derechos? Los que toleran son aquellos que están en posesión de la autoridad de definir, en posesión de la autoridad política social y económica. Y los que exigen tolerancia se encuentran en un status inferior. Si yo tolero a alguien, éste se encuentra por debajo de mí.

Hace algunos años el neurobiólogo Humberto Maturana de forma más drástica y contundente realizaba las siguientes declaraciones al periódico Frankfurter Rundschau:

En mi opinión los llamamientos a la tolerancia tienen siempre un cierto regusto desagradable. Aquel que exige tolerancia pide también en realidad evitar, reducir, aplazar en lo posible el presumible rechazo y aparente desprecio de los otros. El que meramente tolera, lo que hace verdaderamente es dejar al otro en paz un tiempo, pero manteniendo el cuchillo preparado en caso de necesidad. Él no lo escucha, no le presta ninguna atención. Sus ideas y convicciones están siempre en primera línea. El otro vive en el error y sólo se espera su desaparición. Esto es tolerancia. Otra cosa sería acercarse con respeto a los puntos de vista del otro, estando dispuesto a escucharle, a conocer su realidad y aceptar su legitimidad¹⁶.

En esta compleja sociedad moderna, en lugar de educar para la tolerancia sería mucho más útil para la convivencia que tanto nosotros mismos como los escolares tuvieran claro que la actual sociedad, étnicamente cada vez menos homogénea, en el futuro aún lo será todavía menos. Que cada vez más gente de diferentes procedencias y de diferentes razas va a tener que convivir en el mismo espacio y según reglas consensuadas. Se trata pues de alcanzar compromisos, de reconocer y aceptar las diferencias y de evitar la fragmentación social. Y esto es más complicado que la simple tolerancia sin compromisos que, en el mejor de los casos se reduce a una simple bonhomía, lejos de los problemas de la compleja y heterogénea sociedad.

A menudo, también la idea del "enriquecimiento de nuestra cultura" a través de las aportaciones de las otras, arrastra un sinnúmero de eufemismos no siempre suficientemente cuestionados. Restaurantes étnicos o el folclore pueden ser considerados aspectos de las otras culturas que nos enriquecen. También nos "enriquecen", aunque en otro sentido la mano de obra barata (o muy cualificada) en sectores económicos especialmente sensibles o las aportaciones de los jóvenes emigrantes de la segunda o tercera generación al costoso sistema de seguridad social de nuestra envejecida sociedad. Los y las emigrantes no les guitan el trabajo a los alemanes, sino que desempeñan los trabajos menos cualificados que nadie quiere hacer, o aquellos cualificados para los que en Alemania no encuentra suficientes trabajadores, por ejemplo en el sector de la informática. La aceptación de este tipo de "enriquecimiento" y de la necesaria presencia de otras culturas que en sí conlleva se ha convertido en una cuestión de supervivencia para nuestra sociedad. Sin embargo, no sabemos realmente qué hacer con algunos de esos aspectos e incluso con aquellos que no son neutralizados por esa obligación moral de aceptación de las otras culturas. No hace falta recurrir al tratamiento de la mujer en el mundo islámico o a al problema de la incapacidad de determinadas culturas para desarrollar estructuras democráticas que ni los americanos ni las Naciones Unidas ha sabido afrontar. O qué decir de las simplistas políticas que ante el creciente islamismo no sólo lo han infravalorado sino en muchas ocasiones lo han provocado y reforzado¹⁷.

Los libros de Geografía y Ciencias Sociales alemanes, en su intento por comprender las dificultades de adaptación de los niños inmigrantes y sensibilizar a los otros alumnos, se concentran excesivamente en el supuesto problema de identidad del niño y de la niña extranjera. Así, los libros de texto y los currículos, en la medida en que se lanzan ante el pretendido problema de identidad de los niños emigrantes, a menudo, son los que propiamente crean el problema que después hay que superar con todo tipo de recursos pedagógicos. Son los libros de texto los que aíslan al niño inmigrante del resto de la sociedad. Cuando en muchas tareas escolares se les encarga a los niños inmigrantes que "cuenten" a los otros

16 Frankfurter Rundschau, 5.10.2002. Entrevista con Bernhard Pörksen

17 Ver el interesante trabajo de Fareed Zakaria, The Future of Freedom. Illiberal Democracy at Home and Abroad, New York and London: Norton, 2003

niños sobre su país, un país que en el mejor de los casos algunos niños conocen sólo como destino de vacaciones, lo que se está haciendo en realidad es convertir a estos niños en objeto de estudio por parte del resto de los alumnos. Así los niños turcos, por ejemplo, se convierten en "expertos" sobre Turquía, o peor aún, sobre el Islam. La supuesta singularidad del escolar extranjero acaba situándose en el centro de atención y como consecuencia de este bienintencionado pero contraproductivo planteamiento cultural, acaba magnificándose exageradamente¹⁸. Los objetivos educativos obligan a tratar con justicia al "otro" y para eso ese "otro" debe constantemente mostrarse como "otro" y justificarse ante los demás. Una forma, pues, bastante dudosa de conseguir más integración.

Hay otro aspecto que sólo hemos mencionado brevemente que es la fractura de credibilidad que se produce entre el mundo y las experiencias del niño o joven y lo que éste aprende y conoce en la escuela, especialmente cuando los conflictos de la heterogénea sociedad y la exclusión de determinados proyectos de vida se esconden debajo de la "alfombra" de "la riqueza de las otras culturas". La fractura entre lo real y lo deseado aparece también para el profesor. En definitiva, cuando simplemente escondemos debajo de la alfombra las contradicciones en lugar de llamarlas por su nombre y vivir con ellas, todos perdemos en credibilidad, pero especialmente la escuela. De estas reflexiones, pues, concluiremos que tanto la formación histórica y política como nuestra cultura política y la necesaria cohesión de nuestra sociedad para asumir la creciente discrepancias culturales, son, en primer lugar una cuestión de la política y en segundo lugar de las instituciones escolares.

Así llegamos finalmente a un tema que con frecuencia aparece en las discusiones públicas: ¿Cómo transmiten los libros de texto los problemas no resueltos o conflictos sociales, a las nuevas generaciones.? A menudo la respuesta a esta legítima pregunta absolutamente justificada en sus detalles se relega siempre a un tiempo futuro que nunca llega. Los problemas no resueltos de la sociedad y de la política (por ejemplo la falta de una ley para la inmigración) se proyectan en la política educativa, en la escuela, en los libros de texto v en los currículos. Los alumnos aprenden desde luego bastante sobre la emigración en los libros escolares alemanes, pero lo que a los libros no se les puede reprochar es que este aprendizaje se realice en el marco del modelo "container" del estado-nación. (¡Hay que comprender primero los modelo fundamentales para poderlos cambiar!). Es necesaria una política de emigración consensuada y estudiada a fondo que marque unas pautas para la integración de los emigrantes que viven con nosotros. Solo así se evitará la aparición de segmentos sociales desfavorecidos, y con estructuras conflictivas que podrían derivar en la formación de grupos marginales de carácter étnico cada vez más problemáticos. Los modelos analizados de los libros escolares demuestran que cualquier intento de comprensión del otro, del extranjero, pasa por un necesario ejercicio de autorreflexión. No más pero tampoco menos. Es obvio, pues, que queda todavía mucho por mejorar.

Y para terminar, referirme una vez más al discurso del Presidente Federal: Las diferentes historias necesitan más espacio que antes, pero el proyecto común de la República Federal demanda que éstas puedan ser compendiadas en una nueva y compartida Historia común.

Traducción: Alfonso Marín Guallar

18 Georg Stöber: "Fremde in der Klasse", in Geographische Rundschau. Bd.55 (2003), Nr. 4, 42-44; Igualmente Thomas Höhne, ver nota 8.

MARÍA ANTONIA CASANOVA

Directora General de Promoción Educativa. Consejería de Educación Madrid

Educación e inmigración en la Comunidad de Madrid

A modo de introducción

La caracterización de la sociedad moderna en los países desarrollados viene dada, especialmente, por el avance de los conocimientos y de la tecnología y por 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 esto, en que personas muy diferentes (en ideas, religiones, etnias, lenguas, costumbres, culturas, etc.) deban convivir (presencial o virtualmente) en un mismo espacio o comunicadas entre sí por vía tecnológica. Todo ello, además, se produce con una velocidad que, en muchos casos, no permite que las personas se adapten suficientemente a la propia persona a las nuevas situaciones que se crean. Por otro lado, surgen reacciones ante esta globalidad "agobiante" en cierto modo, a favor de la conservación de tradiciones, costumbres..., en definitiva, de la cultura local -cada día circunscrita a espacios más pequeños-, para preservarla de ser subsumida en ese todo homogéneo. Con estos movimientos expansivos-reductivos vamos caminando hacia culturas "glocales", según el término y concepto acuñados por Ulrich Beck (1998, 80).

Centrándonos en la situación de la Comunidad de Madrid, hay que asumir que responde a las características aludidas, por lo que resulta evidente que nuestra sociedad debe hacer frente a retos de convivencia que alcancen unos altos y positivos niveles de la misma entre sus habitantes. Por un lado, población que proviene de diferentes países, a la par que personas con distintas 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, en su relación 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 comienzo del curso escolar 2006/2007 hay escolarizados 115.000 alumnos y alumnas de otros países (frente a los 25.000 que había en el curso 1999-2000, momento en que Madrid asume las competencias educativas), que manejan más de cincuenta y seis lenguas diferentes y que pertenecen a más de ciento cincuenta nacionalidades.

Una muestra de esta rápida evolución a la que aludo, se pone de manifiesto en la progresión siguiente, relativa a la escolarización anual de alumnado procedente de otros países en la educación obligatoria de Madrid:

AÑO	ALUMNADO
1995	10.469
1996	11.108
1999	25.049
2000	36.087
2001	49.657
2002	65.667
2003	84.513
2004	93.386
2005	99.109
2006	114.259

Fuente: Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación, Madrid.

Por otro lado, cerca de 15.000 alumnos presentan necesidades educativas especiales derivadas de algún tipo de discapacidad, y también en torno a un 1,5-2% del alumnado posee altas capacidades¹. El conjunto de esta población se encuentra escolarizada en las etapas de educación obligatoria, lo que exige responder al reto de atender a la diversidad que niños, niñas y adolescentes plantean para su educación, de forma que todos consigan de la mejor manera posible los objetivos propuestos en nuestro sistema, es decir, que todos puedan desarrollar sus capacidades, convirtiéndolas en competencias de todo tipo, contando con la colaboración tanto de la estructura y funcionamiento generales de dicho sistema, como con el apoyo de todo el profesorado, que, en definitiva, es quien se hace cargo directo de la situación descrita. No conviene olvidar la necesidad absoluta de la cooperación de la familia, la sociedad y, en particular, de los medios de comunicación, si se quiere ofrecer una pauta educativa coherente a los niños y jóvenes en periodo de formación. La educación es una tarea de todos y si falla alguna instancia directamente implicada, será difícil alcanzar las exigentes metas que la propia sociedad plantea y exige a la escuela, aunque a veces tengamos que reconocer su escasa colaboración.

Planteamientos generales

El centro escolar es el lugar donde se desarrollan los hechos educativos, donde se realiza de forma práctica la educación prevista legalmente por una nación para sus ciudadanos.

¹ Hay que dejar constancia de que va son 30 los alumnos inmigrantes incorporados a los programas de enriquecimiento extracurricular que ofrece la Consejería de Educación al alumnado con alta capacidad intelectual.

Como se muestra a diario, la sociedad actual resulta enormemente variada, por lo cual lo que antes se consideraba "normal", ahora se ha convertido en "diverso". La diversidad es norma, no situación excepcional. Esto lo sabemos bien en la Comunidad de Madrid, donde el pluralismo cultural es un hecho fácilmente constatable.

Si un centro escolar debe responder a las exigencias educativas y sociales, parece evidente que tendrá que disponer de un margen de autonomía de gobierno, de organización y de diseño curricular que le permita adecuar su actuación de forma idónea a las necesidades de educación personalizada que presente su alumnado. De este modo, la educación institucional podrá atender a la diversidad y 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" que no existe, y dejará al margen a todo el que no se ajuste a ese pretendido término medio. En estos momentos, como antes decía, la norma es la diversidad, y de ella hay que partir para cualquier planteamiento educativo realista y de calidad. 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 y la adquisición de las competencias básicas. 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, si bien garantizando una formación de calidad apropiada para la persona y la sociedad del momento.

Manteniendo los planteamientos citados, además resulta obligado conseguir un nivel de convivencia satisfactorio dentro de la sociedad, para lo cual es preciso implementar el modelo de escuela más ajustado a este propósito, ya que del modelo seleccionado derivará el clima social consecuente, generado por los principios inducidos en las primeras etapas de la educación, como casi siempre ocurre. Si se desea una sociedad integrada, la educación deberá ser integradora. Hay que conseguir una escuela para todos, que asuma la diversidad, sea capaz de atender a todos y se enriquezca con las diferencias de cada uno.

La educación del alumnado inmigrante

Creo que lo que hay que destacar, en primer lugar, cuando se habla de la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid, es que se beneficia de todas las medidas y planteamientos del sistema como cualquier otro alumno. La incorporación inmediata al mismo, en iguales condiciones que el alumnado español, supone que se le ofrecen las mismas oportunidades que al conjunto de los estudiantes, sea cual fuere su procedencia, cultura, grupo social o situación personal específica. Creo que está suficientemente demostrado que diferentes escuelas suponen diferentes oportunidades. Por tanto, el disponer de un sistema educativo con enfoque inclusivo significa la convicción y la apuesta, por parte de la Consejería de Educación, de ofrecer iguales condiciones y oportunidades educativas a todo el alumnado que reside en la Comunidad de Madrid.

En virtud de la autonomía curricular que tiene asignada cada centro, es posible atender específicamente a la población que escolarice y, por lo que se refiere a la nueva realidad de la sociedad, también el incluir la interculturalidad como factor transversal en todos los elementos curriculares (objetivos, contenidos, metodología, evaluación), cuya aplicación debe ser facilitada por el modelo organizativo que se establezca para ese centro. Ambas decisiones —curricular y organizativa— tendrán que ser coherentes para ser viables.

Hasta ahora hemos comentado las medidas de carácter general que afectan al conjunto del alumnado, también al de procedencia extranjera. Sin embargo, a la vista de las cifras expuestas con anterioridad, es evidente que en los últimos años ha sido preciso tomar medidas extraordinarias para dar respuesta a la nueva situación creada por la llegada de más de cien mil alumnos en poco más de seis años.

Acuerdos de mejora y educación intercultural

El 19 de enero de 1999, se firmó en Madrid el Acuerdo para la Mejora de la Calidad en el Sistema Educativo, por parte del Gobierno de la Comunidad y de dieciocho organizaciones de diversos tipos e ideología. El Acuerdo se dotó con 131.000.000.000 de pesetas, añadidas al presupuesto ordinario. Entre los programas que se abordan para que esta mejora sea una realidad, aparece la compensación de desigualdades en educación como eje de muchas de sus actuaciones, a la que se destinan 15.000.000.000 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, tres mil millones (18.030.000 €). En el año 2005 se firmó otro acuerdo semejante, con la aportación extraordinaria al sistema educativo de mil seiscientos millones de Euros (1.600.000.000 €).

Para su puesta en práctica, un Plan Regional² 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.

Las líneas de actuación se agrupan en torno a estos apartados, y dentro de cada uno de ellos se marcan objetivos amplios que, a su vez, se desglosan en actuaciones concretas y evaluables.

² El texto completo está disponible en www.madrid.org/promocion

Por citar un ejemplo que afecta al refuerzo de la interculturalidad en el sistema, el Plan propone los siguientes objetivos:

- 4.1 Potenciar la integración de minorías étnicas y culturales en el sistema educativo, desde los principios de normalización y respeto a la diferencia.
- 4.2 Desarrollar acciones de apoyo y formación de madres y padres pertenecientes a minorías étnicas y culturales.
- 4.3 Desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración del alumnado gitano.
- 4.4 Desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración del alumnado inmigrante.

En total, el Plan constaba de diecisiete objetivos y de sesenta y nueve actuaciones.

La apuesta decidida por la educación intercultural supera la concepción de multiculturalidad, entendiendo que ésta es, simplemente, la coexistencia entre culturas (que se aíslan o se alejan, incluso, aun viviendo en una misma localidad), mientras que aquélla implica el conocimiento de las personas de diferentes culturas, su acercamiento, el respeto de unas por otras, la búsqueda de lo común, el derecho a la diferencia..., valores todos ellos implícitos en cualquier sociedad democrática. Desde el punto de vista educativo, la educación intercultural se fundamenta en el modelo social propuesto, ya que si los diferentes deben vivir juntos, los diferentes deben educarse juntos. Esto requiere la revisión de los proyectos institucionales de los centros docentes, repensando la educación, tradicionalmente monocultural (en el entendido de que este modelo no ha dado buenos resultados), para conformar un modelo intercultural que supere los inconvenientes y problemas anteriores y haga que el enriquecimiento general y la mejora de la calidad educativa para todos sea un hecho cierto en el sistema educativo.

Medidas específicas para la atención al alumnado inmigrante

Como ejemplos de algunas realizaciones llevadas a cabo durante los años en que la Comunidad de Madrid tiene asumidas las competencias educativas (algunas, como el lógico, ya iniciadas con anterioridad), cabe destacar las siguientes³:

1. Creación del Servicio de Apoyo Itinerante para el Alumnado Inmigrante (SAI). Este servicio supone la dedicación de un número variable de profesores (veinte, en el momento actual), que atiende al alumnado con desconocimiento del español, escolarizado en centros que no disponen de apoyo permanente por no tener suficiente número de estos alumnos que justifique la presencia continuada de un maestro o maestra, o que van escolarizando a este alumnado a lo largo del curso escolar. Igualmente, asesora al profesorado del Centro, para que éste asuma la educación completa de su alumnado.

- 2. Fuerte incremento de profesorado de apoyo para la compensación de desigualdades en educación, dedicado, en buena parte, a la enseñanza del español como segunda lengua y a la atención al alumnado de otras culturas que se incorpora al sistema con un desfase curricular significativo. Desde la asunción de competencias plenas por la Comunidad de Madrid, con 374 profesores de apoyo, se han incrementado hasta más de 1.600 en el curso 2006/2007.
- 3. Para lograr la escolarización equilibrada del alumnado procedente de diferentes países en el conjunto de centros públicos y concertados⁴, se ha establecido la reserva de plazas en todos ellos durante los periodos de escolarización, lo que conduce a un equilibrio progresivo entre todos ellos dentro de la Comunidad de Madrid.
- 4. Como actuaciones complementarias, cabe destacar igualmente el incremento de las ayudas de comedor, cuya cuantía, en la convocatoria del curso 2006-2007 asciende a más de 28.000.000 €⁵.
- 5. Oferta de libros de texto gratuitos para todo el alumnado que lo precisa.
- 6. La regulación de las medidas de compensación en la Educación Obligatoria (Primaria y Secundaria) ha sido otro elemento de regularización y sistematización para la atención de este alumnado, mediante seis modalidades curriculares y organizativas, especialmente mediante los grupos de apoyo (en los que se permite la estancia fuera del aula ordinaria hasta dieciséis horas semanales, para el aprendizaje de la lengua vehicular del sistema) y las aulas de compensación educativa (ACE), que admiten alumnado a partir de los 15 años de edad, con desfase curricular y desconocimiento del español.
- 7. La ampliación de la garantía social en su modalidad de formación-empleo y talleres profesionales constituye, igualmente, una medida importante para incorporar al alumnado mayor de 16 años a la sociedad y al mundo laboral. La creación de Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL) y la ampliación de las subvenciones a entidades locales y a organizaciones sin ánimo de lucro son una muestra de lo realizado hasta el momento. En el año 2004, estas Unidades se incorporaron a la Red Europea de Escuelas de Segunda Oportunidad. El alumnado inmigrante en las UFIL supone el 30% de su matrícula.
- 8. La oferta de cursos de formación permanente para el profesorado en temas relacionados con la atención a la diversidad y la educación intercultural es, también, la base sobre la que apoyan todas las actuaciones. 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.
- 9. El aumento de la compensación externa en los centros (prolongando el horario escolar), 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 integra-

³ Como se podrá comprobar, unas son de carácter estrictamente educativo, mientras que otras pueden considerarse más amplias, de ámbito socioeducativo general.

⁴ Son centros privados subvencionados al 100% por la Administración educativa.

⁵ En el curso 1999-2000, fue de 10.000.000 €.

- ción social adecuada del alumnado. Algunas de estas actuaciones se dirigen al mantenimiento de la lengua y cultura de origen del alumnado, todas subvencionadas desde la Consejería de Educación.
- 10. Programas de mantenimiento de la lengua y cultura de origen, en Convenio con Portugal y Marruecos, a través del Ministerio de Educación y Ciencia.
- 11. Realización de escuelas para orientación y formación familiar, con objeto de facilitar la participación en la vida del centro a todas las familias que componen su comunidad educativa.
- 12. Ampliación de las "Aulas Abiertas" de Teatro, Música y Danza, Deporte, Biblioteca e Informática, que se abren a partir de la finalización de la jornada escolar, por las tardes, y que, como su nombre indica, están abiertas a todo el barrio, de modo que contribuyan a elevar el nivel cultural del mismo y a mejorar la convivencia de todos sus vecinos.
- 13. El programa Mus-E, por su parte, desarrollado en convenio con la Fundación Yehudi Menuhim, pretende facilitar la convivencia entre los diferentes y ayudar a superar las situaciones de desigualdad a través del arte, especialmente de la música y la danza.
- 14. El programa "Escuelas de Bienvenida", que incluye la creación de las Aulas de Enlace, para el alumnado inmigrante con desconocimiento del español. Se pretende que en un plazo máximo de nueve meses los alumnos tengan suficiente conocimiento del idioma y se incorporen a su aula habitual. En el curso 2006-2007 funcionan 241 aulas de enlace en todo tipo de centros sostenidos con fondos públicos, lo que supone la existencia de 2.892 plazas (12 alumnos por aula y 2 profesores para atenderlos, además de equipamiento informático y de otros materiales necesarios) y la atención a mayor número de alumnos, puesto que la estancia máxima en ellas es de nueve meses.
- 15. El certamen "Madrid, encrucijada de culturas", para trabajar la interculturalidad en los centros educativos a través de la poesía (curso 2001-2002) y para trabajar la convivencia en la diversidad a través de los micro-relatos (curso 2004-2005).
- 16. La creación del Servicio de Traductores e Intérpretes, para colaborar con las familias en su contacto con los centros docentes (se ofrece interpretación en 30 lenguas).
- 17. La traducción de documentos habituales en los centros o de impresos de solicitud de becas de comedor o de plaza escolar, además de otros de uso frecuente, disponibles en la página web (www.madrid.org/promocion) en nueve idiomas.
- 18. La publicación de numerosos materiales —distribuidos gratuitamente a los centros docentes— de apoyo para el profesorado y para la utilización directa de los alumnos y alumnas: Programación del Español como segunda lengua (Primaria y Secundaria), La enseñanza del español a través de Marinero en tierra, Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos. La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua, La educación intercultural: un reto en el presente de Europa, Vocabulario básico multilingüe para el aprendi-

zaje del español (CD-Rom), Una mano tomó la otra (antología de poemas con propuesta metodológica para Educación Secundaria) y Poemas para inventar un mundo (antología de poemas con propuesta metodológica para Educación Primaria), Lectura y escritura en contextos de diversidad, etc.

19. 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 la vida, a la que tienen derecho todos los ciudadanos, y también los que llegan de otros países. Se oferta una amplia gama de enseñanzas, además de la enseñanza del español como segunda lengua y la posibilidad de obtener el graduado en educación secundaria, de modo presencial y a distancia. Por otra parte, la labor de mutuo conocimiento que favorece el centro de educación de personas adultas en la localidad o en el barrio, supone un trabajo eficaz y necesario para la mejor incorporación de los nuevos vecinos de Madrid a su sociedad más cercana.

Estas iniciativas⁶, unidas al conjunto de actuaciones 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 consecución tanto de una educación intercultural que mejore la calidad educativa, como de la igualdad de oportunidades para toda la población, de manera que ambos enfoques constituyan las formas habituales de vida y educación en la Comunidad de Madrid.

BIBLIOGRAFÍA

Beck, U. (1998): ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona, Paidós.

Brighouse, T. y Woods, D. (2001): Cómo mejorar los centros docentes. Madrid, La Muralla.

Casanova, M.A. (1995): Manual de evaluación educativa. Madrid, La Muralla.

Casanova, M.A. (2004): Evaluación y calidad de centros educativos. Madrid, La Muralla.

Casanova, M.A. (2006): Diseño curricular e innovación educativa. Madrid, La Muralla.

Reyzábal, M.V. y Sanz, A.I. (2002): Los ejes transversales, aprendizajes para la vida. Barcelona, Cisspraxis.

Reyzábal, M.V. (coord.) (2002): Respuestas educativas al alumnado con sobredotación intelectual. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.

Reyzábal, M.V. (dir.) (2004): Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.

6 La relación de actuaciones no es exhaustiva. Es un ejemplo de lo que se está poniendo en práctica en los últimos años. Para completar la información puede consultarse: www.madrid.org

Reimers, F. (coord.) (2002): Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Madrid, La Muralla.

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.

Soriano, E. (coord.) (2001): Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo. Madrid, La Muralla.

Vlachou, A. (2000): Caminos hacia una educación inclusiva. Madrid, La Muralla.

VV.AA. (2004): Aulas de enlace. Orientaciones metodológicas y para la evaluación. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.

XAVIER BESALÚ COSTA Coordinador de los Estudios de Pedagogía (Universidad de Girona)

El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Cataluña Xavier Besalú Costa

El Plan para la Lengua y la Cohesión social¹ del gobierno de Cataluña fue presentado públicamente a finales del curso 2003-04, sólo unos meses después de que el autodenominado gobierno "catalanista y de izquierdas", formado por PSC, ERC y IC-EuiA², iniciara su azarosa andadura, y empezó a aplicarse el curso siguiente 2004-05.

En su introducción³ se alude al Plan de actuación para el alumnado de nacionalidad extranjera 2003/2006, que había aprobado el gobierno anterior en abril de 2003, diciendo que atendía sobre todo a los aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua, pero carecía de una visión global, que atendiera tanto a la creciente incorporación de alumnado procedente de la inmigración (y no sólo en su vertiente lingüística, sino también emocional y relacional), a la aparición de nuevas causas de exclusión social y a la insuficiente normalización de la lengua catalana en la vida social.

La elaboración de un nuevo Plan se justificaba así en la necesidad de que la escuela convierta estos retos en una oportunidad de mejora de todo el sistema y en esta pretensión de globalidad. Por ello el Plan LIC no se dirige sólo al alumnado inmigrante o de origen extranjero o perteneciente a minorías étnicas o culturales, sino a todo el alumnado del país, independientemente de su condición, situación u origen, con el objetivo de construir una sociedad cohesionada y abierta, basada en los valores democráticos.

La política educativa de los gobiernos catalanes hasta la aprobación del Plan LIC se podría sintetizar aludiendo a la tensión teórica y práctica entre dos perspectivas diferenciadas,

¹ A partir de ahora Plan LIC.

² PSC: Partit dels Socialistes de Catalunya; ERC: Esquerra Republicana de Catalunya; IC-EUiA: Iniciativa per Catalunya - Esquerra Unida i Alternativa

³ Puede consultarse, en su versión castellana, en www.xtec.cat/lic/documents, que será la que utilizaremos en este artículo

que trabajaban en paralelo y no desde referentes comunes, que hubieran dado coherencia global a sus intervenciones⁴. Una era la que postulaba el SEDEC⁵, un instrumento creado para conseguir la normalización lingüística y cultural en el ámbito escolar, dirigido al principio específicamente al alumnado castellanoparlante, pero que en sus últimos tiempos atendía de forma creciente al alumnado de origen extranjero. Su perspectiva era, como resulta obvio, lingüística e individual y se traducía en una práctica marcadamente asimilacionista. Sus estrategias básicas eran los auxiliares de conversación y los TAE⁶. La otra línea era la del Programa de Educación Compensatoria, nacido para atender al alumnado en riesgo de marginación social (en realidad así se llamó en sus inicios), mayoritariamente población gitana, y reconvertido de hecho, sin cambiar de nombre, en un servicio de apoyo a los centros educativos para trabajar la diversidad socioeconómica y cultural. Su óptica era más de carácter social y colectivo y sus intervenciones, carentes de una fundamentación teórica suficientemente elaborada, aunque muy variadas, solían ser más sensibles tanto al reconocimiento de las diversas identidades culturales como a los problemas de discriminación y racismo que se daban en los centros.

El Plan LIC: estructura y contenido

El Plan LIC es un documento de 36 páginas, que se abre con unas palabras de presentación de la consejera de Educación y una introducción donde se justifica la necesidad y oportunidad de este Plan. Viene después un apartado de análisis, donde se sintetiza el estado de la cuestión en torno a cuatro temas: la lengua catalana (A pesar de los avances conseguidos, el uso de la lengua catalana entre el alumnado no se corresponde con los índices conseguidos en las actividades de enseñanza/aprendizaje (...) La ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años y la llegada de alumnado "nouvingut" deben comportar una reflexión que favorezca, en un marco plurilingüe, la adopción de nuevas estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua...); el alumnado de nacionalidad extranjera (Si el flujo inmigratorio continúa con el mismo ritmo, en el curso 2005-06 se podría alcanzar un porcentaje cercano al 10% en todas las etapas (...) La mayoría, el 84,6%, se matricula en centros públicos y con una distribución muy irregular según las comarcas o las zonas); el alumnado con riesgo de marginación y/o exclusión social (Hay áreas importantes de determinadas ciudades donde se concentran procesos de involución urbanística, problemas demográficos y déficits económicos y sociales (...) Estas circunstancias adversas tienen una incidencia muy directa en las escuelas e institutos ubicados en estos barrios. Se trata de centros con una significativa concentración de alumnado con necesidades específicas, con altos índices de absentismo, de fracaso y de abandono escolar, con familias que carecen de recursos y afectadas por diversas problemáticas); y la educación intercultural (No se debe plantear como una cuestión que sólo afecta a aquellos centros con alumnado de diferente procedencia cultural, sino que es un elemento fundamental del

currículum de todo el alumnado (...) Implica un cambio de perspectiva a la hora de abordar los contenidos culturales y, en consecuencia, afecta a todo el currículum, a todo el profesorado y a todas las instituciones educativas).

En el apartado titulado **finalidad del Plan y principios de actuación** se definen los tres grandes objetivos del Plan LIC: Consolidar la lengua catalana y el aranés, si procede, como eje vertebrador de un proyecto plurilingüe; Fomentar la educación intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad de culturas, en un marco de diálogo y de convivencia; y Promover la igualdad de oportunidades para evitar cualquier tipo de marginación.

La **organización del Plan** consta de los elementos siguientes: la Subdirección General de Lengua y Cohesión Social, los Equipos de Asesoramiento a los centros y al profesorado en lengua, interculturalidad y cohesión social, el Coordinador/a territorial del Equipo, el Coordinador/a de centro en lengua, interculturalidad y cohesión social y el tutor/a de acogida.

El Plan se desarrolla a tres niveles distintos: en la Consejería de Educación actúan la Subdirección General y sus dos unidades administrativas, el SEDEC y el SICS. En cada uno de los ocho territorios en que se estructura la administración educativa en Cataluña (4 en la provincia de Barcelona, 2 en la de Tarragona, 1 en la de Lleida y 1 en la de Girona) se constituye una Comisión Territorial LIC, presidida por el director/a de los Servicios Territoriales, y un Equipo de Asesoramiento LIC (que cuenta con un coordinador/a). El tercer nivel lo constituyen los centros educativos, que deben designar un coordinador/a LIC y cuentan con un tutor/a de acogida.

De forma breve se enumeran a continuación los ámbitos de intervención y líneas de trabajo según los objetivos específicos; la previsión de recursos para el curso 2004-05 (158 asesores LIC, 565 tutores de acogida para centros públicos, un número indeterminado de profesores de apoyo para los centros concertados y 142 profesores en TAE); una valoración econòmica, que contempla no sólo los recursos anteriores, sino también la formación del profesorado y las ayudas a los centros concertados, para libros, para comedor escolar, la elaboración de materiales didácticos y la dotación de equipamiento informático, y que para el año 2005 es de más de 35 millones de euros; y un compromiso de seguimiento y evaluación del Plan.

El documento se completa con siete **Anexos**, que concretan específicamente algunos de los aspectos del Plan: Plan de acogida y de integración; Proyecto lingüístico; Educación intercultural; Aula de acogida; Taller de adaptación escolar; Planes de entorno; y La formación para los centros con aula de acogida. Con posterioridad se le han añadido cuatro nuevos **Anexos**: Plan para el alumnado de la comunidad gitana; Protocolo a seguir para el establecimiento de clases de las lenguas y de las culturas de origen del alumnado de nacionalidad extranjera en horario extraescolar; Plan educativo de entorno; y La situación de la lengua en los centros educativos. Actuaciones para consolidarla y potenciarla. Y está en estudio un nuevo Anexo que, de forma provisional, lleva por título: El centro educativo ante los nuevos retos sociales.

Los objetivos del Plan LIC

Los tres objetivos explicitados del Plan se resumen en un objetivo general: potenciar y consolidar la cohesión social, la educación intercultural y la lengua catalana en un marco plu-

36 El plan LIC del gobierno de Cataluña Xavier Besalú Costa limes 37

⁴ X. Besalú, 2001, "Interculturalitat, immigració i educació", en J. Mallart - M. TEixidó - C. Vilanou (ed.), Repensar la pedagogias, avui, Eumo, Vic, páginas 215-222

⁵ Sedec: Servei d'Ensenyament del Català (Servicio de Enseñanza del Catalán).

⁶ TAE: Taller d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (Taller de Adaptación Escolar y de Aprendizajes Instrumentales Básicos).

rilingüe. Desde un primer momento se tomó la opción de trabajar integradamente estas tres líneas y así se ha expuesto desde la Consejería: Queremos potenciar el enriquecimiento vital, social y cultural de todo el alumnado con la práctica de la inclusión, la interacción y el diálogo para que nos ayude a crear una visión integrada, compartida y solidaria de nuestra realidad (...) Entre las diferentes expresiones de diversidad cultural hay una que, en nuestro caso concreto, destaca de una manera especial: la lengua catalana, que queremos que se convierta en el eje vertebrador de una nueva realidad plurilingüe y que continúe siendo el componente básico de nuestra identidad colectiva⁷.

Ante el desconcierto en torno a la educación y la crisis de la modernidad no caben las respuestas simplistas y aparentemente seguras, cuando los problemas a resolver son complejos y los cambios que vivimos tienen alcance histórico. Eso es lo que, de alguna forma, pretendió la nonata Ley de Calidad de la Educación; y si las respuestas que daba eran manifiestamente inadecuadas, las preguntas siguen ahí y exigen respuestas bien fundamentadas, contrastadas y eficaces8.

Por otra parte, la experiencia y la investigación han demostrado por activa y por pasiva que los cambios reales en educación requieren la apropiación y el compromiso de las comunidades y los centros educativos, que las imposiciones más o menos bienintencionadas acaban por fracasar, y que el papel de las administraciones debe ser, y no es poco, el de favorecer, estimular, presionar incluso, la puesta en marcha estos procesos. En este sentido, el Plan LIC puede considerarse un verdadero proyecto de innovación: las administraciones deben garantizar las condiciones materiales y políticas, pero el proyecto sólo será viable si los centros educativos lo asumen como propio, porque sus objetivos sólo podrán alcanzarse si son adoptados, compartidos y evaluados por todos los profesionales del centro.

Las principales estrategias del Plan LIC

Muchas son las medidas, actuaciones y fórmulas que ha asumido, impulsado o creado el Plan LIC en su voluntad de integrar en torno a sus objetivos el trabajo de los centros educativos, pero creemos que su columna vertebral, sus ejes más estratégicos, son los cinco siguientes: el aula de acogida, el centro acogedor, el plan educativo de entorno, el equipo de asesoramiento en Lengua, Interculturalidad y Cohesión social y la formación del profesorado.

a. El aula de acogida

El aula de acogida es un marco de referencia y un entorno de trabajo abierto dentro del centro educativo, que facilita la atención inmediata y más adecuada del alumnado recién llegado y que ayuda al profesorado ante los nuevos retos educativos. Puede ser un espacio

7 Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, 2005, "La nostra opció intercultural", en Diversos Autores, Recull d'eines teòriques, Departament d'Educació, Barcelona, páginas 3-5

8 X. Besalú . I. Vila, 2005, "Consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana", en Diversos Autores, Recull d'eines teòriques, Departament d'Educació, Barcelona

físico, pero en realidad se presenta como un conjunto de estrategias para garantizar un aprendizaje intensivo de la lengua (un máximo de 12 horas semanales), una atención y seguimiento emocional y curricular más personalizado de los alumnos y una mejor coordinación de los docentes implicados y con las familias y los servicios externos. La metodología del aula de acogida debe tener en cuenta la organización de los aprendizajes de manera globalizada, la realización de actividades funcionales, el fomento del trabajo cooperativo y la consecución de relaciones personales positivas. El aula de acogida tiene carácter abierto (los alumnos pueden incorporarse y salir de ella en cualquier momento del curso) y es bueno que en ella intervenga un número reducido de profesores⁹.

Este recurso, en función del número de alumnos de origen extranjero y de las condiciones socioeconómicas del alumnado, se otorgó, en el curso 2004-05, a 603 centros, y se amplió hasta 938 en el curso 2005-06 (más del 90% eran de titularidad pública). Supone un tutor/a de acogida (preferentemente con destino definitivo en el centro, lo que comporta una ampliación de la plantilla, con experiencia docente y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación), un equipamiento informático (4 ordenadores, escáner, impresora) y una cantidad, que ha oscilado entre los 1.200 y los 1.400 euros, a disposición del centro para adquisición de materiales y recursos. El tutor/a de acogida es el referente más claro para el alumnado "nouvingut", es también el encargado de gestionar el aula de acogida (debe ser competente en inmersión lingüística e inclusión social), de realizar las evaluaciones iniciales, de promover la integración del alumnado en su aula de referencia y de colaborar en la elaboración de adaptaciones curriculares y en la introducción de la perspectiva intercultural en el centro, y de mediar entre el centro y la familia.

b. El centro acogedor

La responsabilidad de la acogida y la integración escolar del alumnado "nouvingut" compete, en primer lugar, al centro educativo y a todos los profesionales que trabajan en él. Las funciones del centro deben ser: la adecuación de los documentos de centro a la nueva realidad; la elaboración del Plan de acogida y de integración; la designación del coordinador/a LIC: la creación del aula de acogida y la designación del tutor/a de acogida; la organización de las horas de apoyo para el aprendizaje de la lengua catalana y de las otras materias del currículum; el fomento de la participación de todo el alumnado en las actividades del centro, ordinarias, extraescolares y complementarias; el fomento del conocimiento de las diferentes culturas y del respeto a la diversidad; y la organización de la formación del profesorado en relación a estos temas.

Para visualizar esta responsabilidad del centro, la Consejería organizó durante el curso 2004-05 una Jornada de formación y sensibilización para los directores de centro con aula de acogida, y para los servicios educativos, descentralizada (se realizaron 11) sobre el Plan LIC.

Hay que entender el Plan de acogida y de integración como el conjunto sistemático de actuaciones del centro para atender a la incorporación de todo el alumnado. En relación al alum-

⁹ Resolución de 1 de julio de 2005, que da insatrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes públicos de educación infantil y primaria.

nado "nouvingut", el centro debe proporcionar a las familias la información adecuada sobre el sistema escolar en Cataluña (...) y debe atender las necesidades afectivas, emocionales y relacionales derivadas de los procesos migratorios y reforzar la tutoría para potenciar la autoestima y proporcionar la orientación escolar y/o laboral necesaria¹⁰. En cuanto al coordinador/a LIC del centro, sus funciones son las que siguen: promover en la comunidad educativa la educación intercultural, el uso de la lengua catalana y la inclusión social; asesorar al equipo directivo en la revisión de los documentos institucionales y en la gestión de las actuaciones relativas a la acogida e integración de alumnado "nouvingut" y a la atención del alumnado en riesgo de exclusión; coordinarse con las instituciones y entidades del entorno; y crear, coordinar y actualizar un fondo de documentación relativo a los objetivos del Plan LIC.

El objetivo primero de un centro que quiera trabajar en la línea que marca el Plan LIC debe ser combatir el fracaso escolar y garantizar el logro de las competencias básicas por parte de todos los alumnos para que puedan desenvolverse plenamente como ciudadanos. Para ello se propone la revisión de las prioridades curriculares del centro de forma que: se garantice el aprendizaje de lo que es realmente relevante; se mejore el aprovechamiento del tiempo escolar; se modifiquen los criterios de adscripción del profesorado a las materias y grupos; y se determinen criterios de evaluación claros relativos a las competencias básicas¹¹.

c. El plan educativo de entorno

El Plan educativo de entorno es un sistema de cooperación educativa que pretende dar respuesta a las múltiples necesidades de nuestra sociedad dinamizando, potenciando y desarrollando actuaciones coordinadas en el ámbito formal, informal y no formal con el objetivo de conseguir la educación integral del alumnado y de promover la cohesión social a través de la educación intercultural y el uso de la lengua catalana en un marco plurilingüe. Es una respuesta integrada y comunitaria a las necesidades educativas de los miembros más jóvenes de nuestra sociedad, es una red de apoyo a la comunidad educativa que permite un trabajo de entorno escolar con la colaboración de los distintos servicios y recursos municipales y de otras instituciones de ámbito social, cultural o deportivo¹².

El Plan educativo de entorno¹³ se inicia con la firma de un convenio entre la administración educativa y el ayuntamiento correspondiente; a continuación se constituye la Comisión local, presidida por el inspector de zona y por el concejal de educación, que determinará los objetivos y el plan de actuación local (formarán parte de la Comisión local: representantes de asociaciones y entidades presentes en el municipio, representantes de los centros educativos -directores, alumnos, AMPAS¹⁴, representantes de los distintos servicios

10 Resolución de 1 de julio de 2005, ya citada

11 Pla LIC. Documento de trabajo (provisional): El centro educativo ante los nuevos retos sociales.

12 Resolución de 1 de julio de 2005, ya citada

13 Plan LIC. Anexo 3: Plan educativo de entorno.

14 Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos

educativos, el asesor/a LIC y representantes y técnicos municipales); y para las actuaciones concretas pueden crearse también Comisiones de trabajo específicas.

Para definir el Plan de actuación local las propuestas se organizan en distintos bloques atendiendo a su ámbito (formal, no formal, informal) y a sus destinatarios: sensibilización y formación de la comunidad educativa en relación a los objetivos del Plan LIC; garantizar una escolarización óptima de todos los alumnos (distribución equilibrada, becas y ayudas, prevención y tratamiento del absentismo...); garantizar la participación de todos los alumnos en las actividades complementarias; promoción del éxito escolar de todo el alumnado (comunidades de aprendizaje, proyectos de innovación...); recursos del entorno para una educación integral; orientación profesional (programas de transición al trabajo, continuidad educativa); sensibilización y formación de los agentes educativos de la educación no formal; actividades extraescolares (talleres de estudio asistido, formación en lengua y cultura de origen...); actividades lúdico-educativas de carácter abierto; actividades formativas durante las vacaciones (colonias, talleres LIC...); sensibilización y formación de la comunidad local (jornadas, conferencias...); acogida familiar; fórums de intercambio; formación de padres y madres; etc.

Durante el curso 2004-05 se pusieron en marcha 28 Planes educativos de entorno, que en el curso 2005-06 se han ampliado hasta los 56. Si durante el primer curso de aplicación se financiaron hasta 240 grupos de estudio asistido (con un coste aproximado de 700.000 euros), durante el segundo curso los grupos han aumentado hasta los 500 y el presupuesto supera los 2 millones de euros.

d. Los Equipos de asesoramiento en Lengua, Interculturalidad y Cohesión social (Equipos LIC)

En cada una de las 8 unidades administrativas de la Consejería de Educación existe un Equipo LIC, formado por un número variable de profesionales, liderados por un coordinador/a territorial, que actúan descentralizadamente por zonas o comarcas. Si durante el curso 2004-05 eran 158 en total, el 2005-06 su número se ha ampliado hasta los 184. Estos Equipos son los verdaderos impulsores y dinamizadores del Plan y el punto donde convergen los diversos órganos, políticas y estrategias, de manera que su selección, formación, capacidad, profesionalidad e implicación son verdaderamente determinantes para alcanzar los objetivos del Plan.

Por una parte, deben colaborar con la Inspección y los distintos servicios educativos y deben asesorar y colaborar con las Comisiones y con las Oficinas municipales de escolarización. Por otra, son el elemento catalizador de los Planes educativos de entorno: forman parte de la Comisión local, a la que deben asesorar y dar soporte técnico; deben dinamizar las diferentes actuaciones programadas; y son los encargados de valorar su desarrollo y de hacer propuestas de mejora. Pero sus funciones más relevantes tienen que ver con los centros educativos. Deben asesorar la organización del aula de acogida y hacer el seguimiento de ésta; deben asesorar la acción tutorial con el alumnado "nouvingut" o con riesgo de marginación; deben orientar al tutor/a de acogida sobre las estrategias de inmersión lingüística y de inclusión social; deben colaborar con el coordinador/a LIC del centro en la elaboración de los documentos institucionales, en la promoción de la lengua catalana, de la edu-

cación intercultural y la inclusión social en el centro; deben dar apoyo de modelización al profesorado, orientar sobre metodologías, recursos y materiales y aportar criterios de evaluación; y son agentes importantes de formación permanente del profesorado en LIC.

e. La formación del profesorado

La formación del profesorado se considera un elemento central para la consecución de los objetivos del Plan LIC y se propone como más adecuada la modalidad de Asesoramiento y formación en el propio centro, entendiendo que es la modalidad más profesionalizadora, porque propone partir de la realidad concreta y contextualizar la formación que se reciba, a desarrollar casi en exclusiva por los Equipos de asesores LIC. No obstante se contemplan otras modalidades: los Cursos en el propio centro; los Seminarios de coordinación; y los Intercambios de experiencias. Al mismo tiempo se proponen actividades formativas diferenciadas: para los asesores LIC, para los tutores de acogida, para los coordinadores LIC, para los equipos directivos, para el conjunto del profesorado y para la comunidad educativa.

El primer objetivo ha sido la formación de los asesores LIC, que arrancó en verano de 2004 y después ha continuado con fórmulas diversas¹⁵. Esta primera formación intensiva se estructuró en los bloques siguientes: El asesoramiento a los centros; la educación intercultural; el plan de acogida e integración y el aula de acogida; la inmersión lingüística y la enseñanza de la lengua en una aula diversa; la elaboración del proyecto lingüístico de centro; las adaptaciones curriculares y la atención a la diversidad en el aula; las TIC en el aula; los planes educativos de entorno y las comunidades de aprendizaje. El segundo fue la formación de los tutores de acogida y, en primera instancia, se realizó, también intensivamente, durante el mes de septiembre de 2004. Los contenidos esenciales fueron los siguientes: el tutor/a de acogida (perfil, funciones, normativas y coordinación); la acogida inicial de los alumnos y de las familias (trámites administrativos, entrevistas, criterios de adscripción a grupo y curso, detección de necesidades, etc.); el acompañamiento del proceso de integración (características del alumnado, tutoría); organización de la escolarización (evaluación inicial, adaptaciones curriculares, organización de los apoyos e incorporación al aula ordinaria); el aula de acogida (concepto, estrategias organizativas, recursos y materiales, metodologías); la adquisición de una segunda lengua; las TIC en el aula de acogida.

Salvadas estas urgencias iniciales se ha ido diseñando una propuesta modular de formación, susceptible de atender diferenciadamente a sus participantes. Los módulos previstos son los siguientes: El Plan LIC, respuesta a nuevos retos educativos; Lengua, cultura y sociedad; Características de un centro acogedor; Tratamiento del currículum desde una óptica intercultural; La adquisición de una segunda lengua; Desarrollo de la personalidad de los chicos y chicas: procesos de socialización; Procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto con diversidad lingüística y cultural; Tratamiento de la lengua oral; La lengua en las demás áreas del currículum; Reflexión metalingüística de la lengua; TIC: herramienta, lenguaje y sociedad; La educación, un proyecto comunitario.

15 A modo de ejemplo, cabe citar uncurso de informàtica a distancia, para estimular y optimizar su uso, ya que la Consejería dotó a cada uno de los asesores LIC de un ordenador portàtil para facilitar su tarea y garantizar su coordinación

La competencia bilingüe de los jóvenes remigrantes¹ españoles Karin Vilar Sánchez

La situación lingüística de los jóvenes emigrantes españoles de segunda o tercera generación en Alemania

Es de todos conocido que la emigración a una región o país donde se habla una lengua diferente a la del país de origen produce un detrimento paulatino en el dominio de la lengua entre los individuos implicados, al menos en las generaciones sucesivas. El esfuerzo consciente hecho por parte de los emigrantes de la primera generación y, en el mejor de los casos, también por parte de las autoridades del país de origen y del de llegada, para mantener la lengua en las generaciones siguientes, puede llegar a ralentizar el proceso de detrimento, pero no consigue evitarlo con el tiempo. Después de una fase de diglosia² en una o varias generaciones, la pérdida se hace casi inevitable, al menos entre la gran mayoría de los hablantes implicados. Se ha comprobado que el único factor capaz de evitar este proceso, y sólo en casos muy aislados, es la actitud positiva del joven emigrante de la segunda o tercera generación hacia la lengua de sus padres, pero también lo es la actitud positiva hacia la del país de llegada. En contra de todas las expectativas, la actitud positiva unilateral hacia la lengua de los padres junto con el rechazo de la lengua del país de acogida, no ha demostrado llevar a un dominio satisfactorio de la lengua de origen, sino a un semilingüismo en ambas lenguas. Sin embargo, una actitud positiva doble puede inducir al joyen emigrante a realizar un esfuerzo consciente por cultivar ambas lenguas y así mantener también la de sus antepasados, al menos en gran parte. Pero aún en estos casos, el mero hecho de vivir durante casi todo el año en el país de acogida se refleja en una riqueza léxica mayor en la lengua de ese país (Käuper et al. 2001). Así se ha demostrado en el caso del español entre las primeras generaciones de emigrantes españoles que fueron

¹ En analogía con las denominaciones del fenómeno en inglés, francés y alemán, utilizaremos el término remigrante para denominar al emigrante retornado a su país de origen.

² Situación bilingüe, en la que una de las dos lenguas presenta una valoración socioeconómica inferior.

durante los años 60 a Alemania en busca de una situación económica mejor (Vilar Sánchez 1995a y 1995b).

Experiencias tras el retorno a España

A día de hoy, una gran parte de los emigrantes de los años 60 ha regresado a su país de origen. Desde hace más de una década venimos siguiendo el reflujo de esos remigrantes a España. En la mayoría de los casos los emigrantes de la primera generación han cumplido ya la edad de jubilación y por fin pueden regresar a vivir a su país. Un gran número de ellos deja a sus hijos adultos en el país de acogida, ya que es allí donde han establecido su vida, tanto desde el punto de vista profesional como familiar y/o afectivo. Pero también es verdad que a menudo se traen a los hijos más jóvenes, y muchas veces en contra de la voluntad de éstos. Para estos muchachos la vuelta a España suele suponer un trauma importante por razones afectivas y también lingüísticas. Un adolescente que se ve obligado a dejar su ámbito acostumbrado, por las razones que sean, siempre sufrirá un trauma más o menos grande. Durante la época de la adolescencia, la sensación de pertenencia al grupo de individuos de la misma edad (peer group) es de vital importancia, ya que es el grupo el que le permite al joven definirse a sí mismo, conocer sus propias señas de identidad, y al mismo tiempo la sensación de pertenencia ofrece una oportuna sensación de seguridad a sus miembros. El adolescente vive la ruptura con el peer group como una pérdida de seguridad muy personal que amenaza su propia identidad. Tanto más es así, cuando dicha separación viene acompañada por una ruptura con la cultura circundante que también juega un papel importantísimo en la formación de la identidad del individuo. Y un elemento básico de esa cultura es su lengua.

Ahora bien, después del retorno, los jóvenes, de repente, se encuentran en una sociedad que sólo conocen de las vacaciones, época que se caracterizaba por una forma de vida distendida que generalmente no tenía mucho que ver con la realidad en la que se encuentran ahora. Durante las vacaciones, los contactos a menudo se limitaban a la familia y los temas de conversación eran sumamente cotidianos, tal como suele pasar también en los hogares españoles en el extranjero. Por ello, los jóvenes no solían tener problemas de comunicación ni, desde luego, sufrían ningún tipo de rechazo por parte de sus interlocutores. Sin embargo, hemos observado que al regresar de forma definitiva y al tener que incorporarse a la vida social y escolar de la comunidad española, sí se produce un enorme choque. Las formas de convivencia social son distintas y, lo que es más grave, el lenguaje que se utiliza es totalmente diferente al que los jóvenes remigrantes conocen de sus hogares. De repente se enfrentan con el código elaborado de la escuela, que no sólo se caracteriza por una estructura más compleja, lo que ya significa un problema en sí, sino por un vocabulario en gran parte desconocido³, debido al hecho de que se tratan temas que no suelen comentarse en las familias⁴. Sin embargo, en la lengua extranjera adquirida, dicho vocabulario les es perfectamente conocido por haber tratado los temas correspondientes en la

3 Si bien es cierto que algunos de los remigrantes tuvieron la posibilidad de asistir a clases de español en Alemania.

4 En casi todos los casos los padres pertenecen a la clase trabajadora y no disponen de estudios. Además, la mayoría de ellos proviene de núcleos rurales y vuelve a ellos

escuela del país de acogida. Además, el mundo cultural español, el de los medios, el ámbito administrativo, el comercial, etcétera, es decir, todo el contexto social, confronta a los jóvenes con un léxico desconocido para ellos y con un código no acostumbrado. Todo eso, sin duda, genera una enorme inseguridad en ellos. En esta situación experimentan una fuerte sensación de alienación, de desarraigo y de anomía⁵; paradójicamente en el país que sus padres siempre les habían descrito como el suyo, el país al que verdaderamente pertenecían. La reacción a esta situación, después de una fase de resignación un tiempo de adaptación, es un vuelco total hacia todo lo español, naturalmente motivado por el deseo de integración en la nueva sociedad y casi siempre bien visto y apoyado por los padres y el contexto social, en general. Con los años, y casi sin registrarlo, los conocimientos de la lengua alemana y la sensación de pertenencia a la cultura alemana se van debilitando.

El conocimiento de una lengua extranjera como capital humano

Paralelamente a esta situación lamentable que fomenta el detrimento de la lengua adquirida en el país extranjero, en España, cada vez más, aumenta la conciencia de que el conocimiento de una lengua extranjera supone un importante capital humano⁶, igual que otras competencias intelectuales, manuales o técnicas. Prueba de ello es el gran esfuerzo que realiza la administración por fomentar el conocimiento de lenguas extranjeras, y los profesionales y las personas en formación por adquirirlas. Éstos, cada vez mas, asumen importantes costes económicos y de tiempo en dicho empeño, ya que saben que el conocimiento de una o varias lenguas extranjeras puede aumentar de forma considerable sus posibilidades de promoción profesional en todos los sectores económicos, tanto en el turístico, que es uno de los sectores principales de la economía española, como en los demás (agricultura, servicios, industria, etc.). Todos ellos se caracterizan por una globalización cada vez mayor. Aparte de las ventajas profesionales y por ende económicas, los individuos esperan beneficios intelectuales y de aceptación social. En este sentido, el inglés como lingua franca tiene una posición privilegiada. Sin embargo, en España, también el alemán, debido a su importancia en el sector turístico y en el comercial, y a pesar de las supuestas dificultades por aprenderlo, está ganando cada vez más terreno. El número de alumnos que estudian ambas lenguas en España aumenta de forma continua, tanto en la educación pública como en la privada (a todos los niveles) y en la autodidacta. Se podría decir que aprender lenguas extranjeras está de moda en España.

El capital de los remigrantes

Ahora bien, mientras que unos luchan por adquirir conocimientos en otras lenguas con el fin de mejorar su estatus socioeconómico, con unos resultados en ocasiones bastante humil-

⁵ Estado de integración social deficiente dentro de un grupo social. La estabilidad de las relaciones sociales está perturbada y las normas institucionales han perdido su función determinante del comportamiento de los individuos. Se trata, en general, de una pérdida de

⁶ Bloom y Grenier 1992 y 1996 entienden el conocimiento de una lengua como capital humano, es decir, como un factor que aumenta el valor del individuo en el mercado laboral, igual que otras habilidades o competencias.

⁷ Piénsese por ejemplo en el esfuerzo enorme que supone la reciente implantación del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía.

des, aunque no siempre, otros, los remigrantes, luchan por adaptarse a la forma de hablar de sus nuevos amigos y entorno, con el fin de pertenecer al grupo, asumiendo al mismo tiempo el detrimento de la lengua adquirida en el extranjero. Incluso los padres de estos jóvenes parten de la base de que la única meta para sus hijos debe ser la superación de sus deficiencias en español ya que suponen una desventaja en el ámbito escolar y luego en el mundo laboral. En ello a menudo olvidan que sus hijos poseen un capital humano importante que es el conocimiento de esa lengua extranjera. Son conocimientos nativos que un no nativo prácticamente nunca podrá adquirir en todas sus facetas, a no ser que invierta unos esfuerzos enormes. Naturalmente, en muchos casos el factor emocional también juega un papel importante en la actitud de los padres, concretamente la satisfacción por haber vuelto a su país y el empeño por integrar a sus hijos de la forma más rápida posible en la sociedad circundante y a veces incluso el deseo de olvidar el pasado en el extranjero.

Para romper esta visión miope⁸ tanto de los jóvenes remigrantes mismos como de sus padres, es imprescindible concienciarlos del capital lingüístico que poseen. Han de comprender que se trata de un recurso que les puede abrir muchas puertas si saben cuidarlo, fomentarlo y utilizarlo. Para ello hace falta informarles de las posibilidades profesionales que estos conocimientos brindan, de forma indirecta o incluso directa. En términos económicos, hay que hacerles comprender que la inversión que realizaron mediante el sacrificio de abandonar su país para mejorar su situación económica, aparte de los ingresos monetarios, les ha brindado otros beneficios importantes en las personas de sus hijos, como es ese capital humano que supone el conocimiento profundo de una lengua extranjera. Además, y esto es muy importante, hay que hacerles ver que ello no significa de ninguna manera que los jóvenes no vayan a integrarse en su ámbito actual. Es preciso que comprendan que una identidad cultural y lingüística doble es posible, que puede ser muy enriquecedora y que de ninguna forma ha de ser sustractiva y empobrecedora. Con todo, se trata de realizar una labor de concienciación entre los jóvenes remigrantes, entre sus familias, entre los profesores y en la sociedad en general.

Un estudio sociolingüístico dirigido por la autora de este artículo, con el título "La competencia bilingüe de los jóvenes emigrantes retornados a España entre 1986 y 1991: apoyo social y repercusiones profesionales", financiado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Junta de Andalucía, por partes iguales, realizado en el año 2002 en la Universidad de Granada entre 100 jóvenes españoles de entre 10 y 14 años venidos a España con sus padres después de haber crecido en el extranjero, reafirma de forma inequívoca la necesidad y el beneficio del apoyo institucional al remigrante⁹. En dicho estudio, el 88% de los informantes declaró haber perdido competencia en la lengua extranjera; de ellos el 69% la habla algo peor, el 16% mucho peor y el 3% ya no la domina. Sólo el 10% la habla igual que antes y un 2% incluso la habla mejor. Esto quiere decir que la gran mayoría ha perdido

8 Esta metáfora hace referencia al hecho de que a los jóvenes, igual que a los individuos pertenecientes a clases sociales más humildes en general, les cuesta más posponer el disfrute de los beneficios de una acción y tienden a elegir la satisfacción o el placer inmediato; muchas veces a costa de unos beneficios mayores.

9 Los resultados del estudio se recogen en la monografía: Vilar Sánchez, Karin (2003) La Remigración en la Adolescencia. Aspectos sociolingüísticos, psicológicos y sociolaborales. Granada: Editorial Universidad de Granada, Biblioteca de Ciencias Políticas y Sociología. ISBN 84-338-2997-1. Los ejemplares se pueden pedir gratis a la autora bajo la dirección electrónica kvilars@ugr.es.

competencia, pero también significa que el 69% sólo habla la lengua extranjera "algo" peor, lo cual permite vaticinar que se trata de conocimientos fácilmente recuperables, sobre todo, porque el campo en el que la gran mayoría nota el detrimento es en el de la fluidez en general (62%) y en el vocabulario (28%). Los datos indican que la estructura base de la lengua sigue intacta, sólo que el manejo de esa lengua ha perdido en flexibilidad y con ello lógicamente el hablante pierde también en seguridad, igual que un cuerpo humano que no se mueve se vuelve rígido, pero esto no quiere decir que tenga que volver a aprender a andar. El cuerpo humano adulto ya sabe cómo se anda, sólo tiene que volver a practicarlo, al principio lo hará de forma más torpe pero cada vez irá adquiriendo más seguridad. Lo mismo ocurre con una lengua aprendida como lengua materna y desatendida después.

Un aspecto importante es la actitud de los jóvenes ante el detrimento lingüístico sufrido por ellos. Como al 90% de los jóvenes les da pena haber perdido competencia en la lengua extranjera, podemos deducir que a ese 90% le gustaría hacer algo por recuperar lo perdido. De hecho, en los años posteriores a su vuelta a España, 11 de los jóvenes asistieron a clases de ese idioma extranjero. Lo que sucede es que la asistencia a esas clases, generalmente impuesta por los padres pensando en el futuro de sus hijos, era sentida por éstos muy a menudo como una obligación molesta y en cuanto pudieron dejaron de asistir a ellas. Según nuestro modo de ver, las actividades enfocadas a recuperar fluidez en la lengua extranjera y a aumentar el vocabulario, incluso más allá de lo que se conocía en el momento de iniciarse el proceso de detrimento (hay que tener en cuenta que nuestros informantes eran adolescentes a la hora de volver a España), han de ser actividades agradables que se realicen con gusto. De ningún modo deben de ser sentidas como una carga. Además es fundamental que se organicen en función de los intereses de sus posibles asistentes. Y justamente con el fin de conocer los intereses de nuestros informantes en este sentido, durante el encuentro de grupo que se celebró con todos ellos a la conclusión de las entrevistas, discutimos este punto con ellos en profundidad. El resultado no pudo ser más heterogéneo: desde aquellos que querían organizar barbacoas u otras actividades lúdicas al aire libre durante las cuales se volviera a practicar la lengua deteriorada, hasta aquellos que deseaban participar en unas clases de idioma tradicionales para adquirir, recuperar o aumentar seguridad en campos como la comprensión o redacción de textos y la expresión oral. Curiosamente también hubo mucho interés por hacer ejercicios enfocados a mejorar la ortografía; mientras que otros preferían unos cursos de especialización lingüística profesional en el idioma de su país de acogida. Naturalmente los diversos intereses se correspondían, en relación directa, con el nivel académico y profesional de los jóvenes que iba desde la empleada de hogar o trabajadores temporeros en la agricultura, hasta el médico o el traductor-intérprete, por poner algunos ejemplos. Lo que sí les parecía interesante a casi todos era la propuesta de crear un centro cultural donde poder practicar la lengua del país en cuestión y poder estar en contacto con la cultura que se ha tenido que dejar atrás.

Conclusiones

Si conseguimos poner en marcha los cambios de actitud arriba descritos y algunas de las medidas propuestas por los mismos jóvenes, se evitará la pérdida progresiva de una enorme riqueza cultural y lingüística adquirida, lo que no sólo contribuirá a mejorar la situación personal y profesional de los remigrantes y de la sociedad en general, sino también a la construcción de una Europa Unida. Estos individuos y todos los europeos que en el futu-

Crecimiento de la oferta escolar de religión musulmana

Los Ministros de Educación de los Estados Federados de Alemania se reunieron en marzo de este año en un simposio para tratar el tema de las clases de religión musulmana en centros alemanes. En muchos Estados estas enseñanzas siguen dos modelos distintos: O bien Islamkunde, estudio del Islam, o bien clase de religión musulmana. Los Ministros evaluaron las experiencias como muy positivas. En su opinión "se ha constatado un efecto integrador, quien recibe clases de religión musulmana en alemán mejora a la vez el conocimiento de esta lengua". En Alemania viven 700,000 alumnos musulmanes, la demanda de estas clases es mayor que la oferta.

El obstáculo principal para impartir las clases de religión musulmana es la falta de una organización que represente a los musulmanes, como ocurre con las iglesias católica y protestante. La constitución alemana (Grundgesetz) determina que las comunidades religiosas son responsables de los contenidos de las clases de religión. Existen varias organizaciones como el "Consejo del Islam" (Islamrat) o el "Consejo Central de los Musulmanes" (Zentralrat der Muslime), pero ninguna representa a toda la comunidad.

Otro problema es la falta de profesores formados por el estado, condición necesaria para impartir clases en el sistema educativo alemán. La oferta de las carreras respectivas para formar a estos profesores en las universidades alemanas se va implantando lentamente. Por ejemplo, en Renania del Norte-Westfalia se tendría que contratar aproximadamente a 1.000 profesores adicionales para satisfacer la demanda. Aparte de las implicaciones financieras, éstas son las razones que explican el mantenimiento de modelos o proyectos pilotos a medio plazo sin que se establezca una enseñanza regular generalizada.

Nuevo Presidente de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Cultura

En enero de este año, el Senador de Educación de Berlín asumió el cargo de Presidente de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Cultura. En una entrevista con el periódico Süddeutsche Zeitung se pronunció entre otros temas sobre la integración de alumnos inmigrantes. Dijo que se debería destacar la aportación que suponen para la sociedad: "Los hijos de inmigrantes tienen conocimientos culturales que se deben mantener y ampliar en un mundo globalizado." Hizo énfasis en que todos los alumnos deberían aprender bien la lengua alemana sin descuidar el potencial de otras lenguas y culturas y que por ello "la enseñanza en la lengua materna es algo valioso para los inmigrantes" aunque por razones económicas su oferta se haya reducido en los últimos años.

Informe del Encargado Especial de la ONU sobre el sistema educativo alemán

El Encargado Especial del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, Vernor Muñoz Villalobos, presentó el 21 de marzo de 2007 su informe sobre el sistema educativo en Alemania. En el informe manifiesta que el sistema de tres modelos diferenciados de centros no garantiza la igualdad de oportunidades. Criticó una "discriminación sistemática" de los alumnos socialmente desaventajados, de los inmigrantes y de los alumnos con discapacidades. Muñoz recomendó reflexionar sobre el sistema existente, en el que la educación primaria es de corta duración y se produce la separación temprana de los alumnos en diferentes tipos de escuela. Un sistema que calificó de "muy selectivo y seguramente también discriminador".

El Presidente de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Cultura le agradeció su crítica pero dijo

que los Ministros no comparten todas sus recomendaciones. Defendió las reformas ya emprendidas, cuyos efectos no se podían apreciar todavía, y destacó la necesidad de incidir más en la atención individualizada al alumno que en la reiterada discusión sobre los modelos de escuela. De forma parecida reaccionaron otros políticos y representantes de las asociaciones del profesorado.

[©]limes

PROXIMO TEMA

Competencias educativas - ¿reparto o dispersión?

Deseamos invitar a nuestros lectores a que participen en nuestra revista mediante el envío de artículos. Deberán estar escritos en español, tener una extensión mínima de 1.800 palabras y máxima de 2.200, y habrán de enviarse en formato Microsoft Word, bien por correo electrónico (consejeria.de@mec.es) o por correo postal (Embajada de España. Consejería de Educación. Equipo de redacción. Lichtensteinallee 1, 10787 Berlín). Es imprescindible incluir los siguientes datos personales: nombre, dirección, teléfono de contacto y centro de trabajo.

El equipo de redacción se reserva el derecho de publicar los artículos que considere adecuados para el contenido de la revista. No se mantendrá correspondencia sobre las colaboraciones no aceptadas.



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN ALEMANIA

EMBAJADA DE ESPAÑA