



**La educación
de los hijos
de los trabajadores
emigrantes**

- PROBLEMAS PLANTEADOS POR LA EDUCACION DE LOS NIÑOS EMIGRANTES
- LA EDUCACION DE LOS TRABAJADORES EMIGRANTES ESPAÑOLES Y DE SUS HIJOS

CONSEJO DE REDACCION

Presidente:

Sebastián Martín-Retortillo
Baquer

Asesores del Consejo de Redacción:

Directores de los Institutos de
Ciencias de la Educación.

Director:

Gonzalo Junoy

Jefe de Redacción:

Consuelo de la Gándara

Equipo de Redacción:

Diego Quintana
Germán Gómez
Enrique Guerrero
Pedro de Blas
Amalia Gómez

La Dirección de la Revista no se hace responsable de los juicios personales de sus colaboradores



Publicación de la Secretaría General
Técnica del Ministerio de Educación
y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14 (España)
Edita: Servicio de Publicaciones del MEC
Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España)
Depósito legal: M. 57/1958

Imprime: Héroes, S.A.—Torrelara, 8.—Madrid-16

Números 245-246 • Julio-Octubre 1976

**SUSCRIPCIONES, EN EL SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO
DE EDUCACION Y CIENCIA**

CIUDAD UNIVERSITARIA - MADRID-3 (ESPAÑA) - TELEFONO 449 77 00



Sumario

	Pág.
EDITORIAL	
ESTUDIOS GENERALES	
FRANCESCO CATALANO: La educación de los trabajadores emigrantes y de sus hijos en el marco del Consejo de Europa.	6
ARLETTE POLLAIN: Problemas planteados por la escolaridad y la educación de los hijos de los emigrantes.	14
ROBERT BERTHELIER: Problemas psicosociológicos de los hijos de los emigrantes y algunas soluciones posibles.	28
SERAFIN VEGAS GONZALEZ: Un modelo de programa para la formación del profesorado de emigrantes.	43
GONZALO JUNOY: La Comunidad Económica Europea ante la educación de los emigrantes.	52
MICHELINE REY: La escolarización de los niños inmigrantes en Suiza.	66
ESTUDIOS SOBRE LA EMIGRACION ESPAÑOLA	
ANTONIO SANZ POLO: El Consejo Escolar de Extensión Educativa.	76
JESUS M.ª LAGUNA PEÑA: La educación de los trabajadores emigrantes españoles y de sus hijos en Suiza.	82
GÜNTER MELLINGHAUS: Problemas educacionales de los trabajadores extranjeros y de sus hijos en la República Federal de Alemania con especial consideración de la situación escolar de los alumnos españoles.	89
MANUEL MARTÍNEZ LOPEZ: La educación de los trabajadores emigrantes españoles y de sus hijos en Francia.	101
AMANDO FRANCES LAFUENTE: La educación de los trabajadores emigrantes españoles y de sus hijos en Gran Bretaña.	119
ENTREVISTAS	
Entrevista con el Director del Instituto Español de Emigración.	134
DOCUMENTACION	
Conferencia <i>ad hoc</i> del Consejo de Europa sobre la educación de los emigrantes: Conclusiones y recomendaciones.	146

ACTUALIDAD EDUCATIVA

INFORMACION EDUCATIVA: *Dinamarca*: Problemas provocados por la expansión de la enseñanza superior. *Europa Occidental*: El manual escolar, instrumento privilegiado en la mayoría de los países. *Francia*: Más de doce millones y medio de jóvenes inician el curso escolar. La Confederación General del Trabajo presenta sus reivindicaciones. Prioridad a la conservación del equipo en el presupuesto Universitario. *Gran Bretaña*: La productividad económica de la Open University disminuye a pesar de duplicarse el número de alumnos. *República Federal de Alemania*: El fracaso escolar lleva al suicidio a los adolescentes. Balance provisional de la política educativa. *U.R.S.S.*: Particularidades del sistema educativo soviético.

157

CRONICA LEGISLATIVA

ESPAÑA

167

BIBLIOGRAFIA

Notas críticas

EDITORIAL LAIA: BT y BJT: Más allá de una labor de recuperación. E. PUIG ALVAREZ: Primeros trazos. Ejercicios de educación grafomotriz.—HENRY CORMARY: La pedagogía.—P. LAIN ENTRALGO: Descargo de conciencia.—PAUL LEGRAND: Introducción a la educación permanente.—UNESCO: L'educateur et l'approche Systemique.—PAUL GRIEGER: Caracteriología y renovación pedagógica.

169

La educación en las revistas

Libros recibidos

182

Editorial

LA EMIGRACION Y SU PROBLEMATICA EDUCATIVA Y CULTURAL

La emigración de trabajadores procedentes de las zonas menos desarrolladas de Europa y del Norte de Africa a los países europeos ricos y desarrollados, puede considerarse como uno de los fenómenos sociales con mayor trascendencia en las dos últimas décadas. Coincidiendo con una etapa de expansión, las estructuras económicas de dichos países han utilizado cada vez de forma más intensa las aportaciones de una mano de obra poco cualificada, con un nivel de escolarización y de exigencias laborales bajo y dispuesta a realizar aquellos trabajos generalmente minusvalorados por los ciudadanos de los países receptores.

Las necesidades económicas y laborales de los países receptores han sido así, pues, los factores determinantes de la baja cualificación profesional de la población emigrante. Dichos países obtienen notables ventajas al emplear a emigrantes.

No hay que soslayar que la preocupación básica de los gobiernos de los países receptores es la de mantener un óptimo número de inmigrantes de acuerdo con la coyuntura económica. La emigración se favorece en períodos de prosperidad y expansión, y se tiende a prescindir de los trabajadores empleados en las etapas de crisis económica y recesión.

Desde otra perspectiva, los países exportadores de mano de obra se benefician también, gracias a que ven su mercado laboral descongestionado y su sistema económico fortalecido por las aportaciones que efectúa el emigrante a la economía nacional a través del envío de divisas extranjeras.

En medio de todas estas circunstancias se encuentra el emigrante, que en en la generalidad de los casos opta por la emigración condicionado por las desfavorables expectativas laborales que se le ofrecen en su país de origen. El trabajador que se desplaza a otro país se encontrará mejor situado laboralmente que en su patria, pero al mismo tiempo se sentirá extranjero en una comunidad cuya lengua y costumbres desconoce y cuyos habitantes experimentan con frecuencia hacia él actitudes que van desde la indiferencia y la marginación hasta incluso la manifiesta hostilidad.

Por otro lado, el Estado del que procede tiende a desentenderse de las condiciones de vida del emigrante, o dedica su atención preferente a los problemas de los trabajadores que no abandonan el país, mientras que las naciones desarrolladas que han logrado ofrecer a sus ciudadanos un nivel relativamente alto de bienestar social se muestran con frecuencia reticentes a extender tales beneficios a los trabajadores emigrantes. Ciertamente la emigración presenta pocos aspectos de beneficencia o filantropía y obedece sustancialmente a necesidades económicas. Sin embargo, conviene insistir en la necesidad de superar un tratamiento puramente económico de la emigración ofreciendo al trabajador emigrante el disfrute de la situación laboral y el acceso a las condiciones de

bienestar de que gozan los ciudadanos de los países receptores, manteniéndose al mismo tiempo la identidad cultural del emigrante y los vínculos con el país de origen. Los llamados a realizar tal tarea son quienes se benefician del trabajo realizado por el conjunto, es decir, el Estado del que procede, el Estado que le recibe y las empresas que le emplean.

No queremos dejar de referirnos aquí a que consideramos una actitud criticable la de aquellos países suministradores de trabajadores emigrantes que tienden a despreocuparse de la situación de sus ciudadanos o a descargar en los países desarrollados la realización de las condiciones de bienestar a que dichos trabajadores tienen derecho. Ciertamente las posibilidades de actuación de las naciones de donde proceden los emigrantes son escasas, pero con relación a nuestro país en concreto conviene aludir no sólo a las obligaciones que un Estado tiene respecto al bienestar de sus ciudadanos, aunque éstos se hallen establecidos en el exterior, sino también al hecho de que la emigración no ha sido un capricho, sino que sus causas hay que buscarlas en situaciones socialmente injustas y en las deficiencias de unas estructuras socio-económicas que determinaron que una masa notable de ciudadanos tuviese que buscar trabajo en el extranjero y que, por si fuera poco, su ausencia del país y sus contribuciones dinerarias han influido decisivamente en el equilibrio del sistema económico nacional.

* * *

El emigrante y su familia se hallan insertos en un ambiente cultural que les es extraño y donde se utiliza una lengua con frecuencia desconocida para ellos, mientras que, por otra parte, se sienten separados de las manifestaciones culturales propias de la comunidad de la que proceden. El primer problema, pues, que se les plantea es el del desconocimiento del idioma, y si bien resulta penoso comprobar que son innumerables los ejemplos en los que dada la índole de los trabajos reservados al emigrante éste puede realizarlos sin el conocimiento de la lengua, no se puede dudar que el aprendizaje de la misma constituye la condición básica de toda integración armoniosa en el medio socioeconómico y de toda formación y perfeccionamiento general y profesional ulterior garantizando una mayor seguridad en el empleo.

Los problemas básicos que afectan a los hijos de los emigrantes son, además de los relacionados con el conocimiento del idioma extranjero, los de escolarización, formación profesional posterior, los que se derivan de los conflictos culturales y de identidad que experimenta el niño, y los de su eventual reinserción en el sistema educativo de su país de origen.

En los países receptores de emigrantes la escolarización de los hijos de dichos trabajadores se halla generalizada; sin embargo, los niños experimentan una serie de dificultades. Así, dado que los problemas lingüísticos están inseparablemente unidos al desarrollo psicológico e integral del niño, el no dominar suficientemente la lengua extranjera provoca en él sentimientos de frustración, aislamiento, inferioridad, etc., con las consecuencias conocidas de retrasos escolares, bajos índices de coeficiente de inteligencia, trastornos psicológicos, etcétera. No hay que olvidar que los niños acuden con frecuencia a una escuela destinada a la integración de los jóvenes en el sistema cultural y social del país en que viven, y que los niños emigrantes, pertenecientes a grupos sociales en los que las normas, valores y pautas de conducta difieren de los de la sociedad que les acoge, se ven sometidos a situaciones conflictivas.

Durante bastante tiempo, la política educativa de los países receptores respecto a los hijos de los emigrantes se orientó hacia la asimilación e integración cultural de los mismos, fórmula que negaba al niño extranjero todo derecho a la diferencia y no le permitía otra decisión que la citada asimilación o el rechazo. Actualmente existe la tendencia a reconocerle su identidad cultural, ofreciéndole la posibilidad de conocer la lengua y cultura del país que le acoge sin perder la de su país de origen, de modo que pueda estar en condiciones adecuadas para elegir en todo momento el país en que quiere establecerse. Hay que tener en cuenta que la emigración no es en la mayoría de los casos definitiva, y si el niño ha perdido el contacto con su cultura originaria, caso de regresar a su país se sentiría desenraizado y marginado.

Las experiencias educativas que se realizan en diversos países europeos desde esta perspectiva, pretenden colocar ambas culturas en un pie de igualdad, evitando que el niño considere como inferior la de sus padres. Debemos aludir aquí a las llamadas «clases interculturales» implantadas en diversos países europeos (Francia, Suecia...) y en la que participan hijos de emigrantes de una determinada nacionalidad y niños del país de acogida, estando atendidos gran número de ellas por profesores de ambas naciones y girando la enseñanza sobre la lengua y cultura de las dos comunidades. Tal experiencia se suele completar con clases de acogida para los niños que se van incorporando, además de con un cuadro de intercambios entre las familias de los alumnos y con diversas manifestaciones que fomenten el conocimiento mutuo.

* * *

Hemos pretendido con estas líneas poner al lector en antecedentes de la problemática de la emigración, insistiendo en sus aspectos educativos y culturales, que si bien gozan de una cierta autonomía sólo pueden ser solucionados mediante una política global que tenga en cuenta la complejidad del fenómeno migratorio.

La REVISTA DE EDUCACION se sentiría satisfecha si el contenido del presente número contribuyera a la formación de un estado de opinión que favoreciese la solución de los problemas planteados.

Estudios generales

LA EDUCACION DE LOS TRABAJADORES EMIGRANTES Y DE SUS HIJOS EN EL MARCO DEL CONSEJO DE EUROPA

Francesco CATALANO*

«No se trata de asimilar a los emigrantes sino de insertarles lo mejor posible en nuestra sociedad. Si queremos que aprendan nuestro pasado, es preciso que guarden el suyo», así se expresaba M. Edgard Faure, Presidente de la Asamblea Nacional Francesa, en la Conferencia de Roma de 1972, ante los Ministros europeos de trabajo.

Cerca de 10.000 inmigrantes viven actualmente en Europa procedentes de diferentes países; cada uno con su idioma, sus costumbres, su modo de entender las relaciones humanas, con sus recuerdos y sus esperanzas. Existen otros elementos que acrecientan su diversidad como son la duración de su estancia en el país de inmigración, su aislamiento, para algunos su reagrupamiento en un «ghetto» según su región de origen, su estatuto profesional a menudo el más bajo y, por tanto, el más vulnerable desde el punto de vista social, la presencia o no de sus familiares, su voluntad de integrarse en la sociedad que les ha recibido o por el contrario el deseo de volver a su país en un plazo más o menos largo.

Los países europeos receptores deben tener en cuenta las diversas situaciones en que se desenvuelven estas masas de hombres y de mujeres que viven una realidad común, la de la emigración. Por esta razón el Consejo de Europa, después de casi doce años ha tomado conciencia del problema de la educación de los emigrantes, y en particular el de la escolarización de sus hijos, cuyo número se calcula aproximadamente en unos 2.000.000. Las acciones llevadas a cabo en este terreno por la organización de Estrasburgo se han desarrollado en dos direcciones:

- *La acción normativa* mediante resoluciones que comprometen a los gobiernos a aplicar las normas recomendadas.
- *La acción operacional*, desarrollada por medio de proyectos de enseñanza de idiomas, cursos de formación profesional y clases especiales experimentales, a fin de facilitar a la vez la integración profesional y

* Director Adjunto de Asuntos Económicos y Sociales del Consejo de Europa-Estrasburgo.

social de los inmigrantes adultos, y la escolarización de sus hijos así como el mantenimiento de la cultura del país de origen, para el conjunto de la población inmigrante.

LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

En 1968 el Comité de Ministros adoptó la Resolución (68) 18 referente a la enseñanza de idiomas a los inmigrantes. Hoy, las autoridades de los países receptores consideran la formación lingüística como una responsabilidad propia, pero creo que esta formación incumbe igualmente a los países de origen porque constituye una tarea esencial para la preparación de los emigrantes antes de su partida al extranjero.

Con el objetivo de indicar los métodos más eficaces, todos los años, el Consejo de Europa programa y financia proyectos-piloto que se organizan escalonadamente en todos los países miembros bien para los candidatos a la emigración, como es el caso de los proyectos realizados en Turquía, en colaboración con el Ministerio de Trabajo de este país o en Italia con la ayuda de la misión del CIME, bien en favor de los inmigrantes que se encuentran en un país de inmigración como es el caso de Francia con los proyectos realizados por el Centro de Promoción Social «La pignerie» en Laval o en Suecia por la Junta Nacional de Inmigración, o los cursos de lenguas que se combinan con los proyectos de formación profesional.

En España, que hasta ahora no se ha beneficiado, por razones administrativas, de los cursos organizados con el apoyo financiero del Consejo de Europa es preciso señalar el esfuerzo constante de las autoridades españolas en favor de la preparación lingüística de los emigrantes mediante cursos intensivos realizados desde hace varios años. Estos cursos, que cuentan con el concurso de un personal docente especializado, son totalmente gratuitos y con frecuencia los alumnos reciben durante la duración de su preparación una compensación económica.

La acción de estímulo del Consejo de Europa ha hecho que ciertos países de inmigración adopten iniciativas muy originales en el ámbito legislativo. Este es el caso de Suecia donde, después de tres años, una ley permite a los inmigrantes extranjeros participar en cursos remunerados de lengua sueca durante 240 horas. Los acuerdos existentes entre los empresarios y los representantes de los inmigrantes reglamentan el período durante el que se dispensa esta enseñanza.

LA FORMACION PROFESIONAL

La iniciativa de realizar un programa de becas de formación profesional se tomó hace ya catorce años por idea del Representante Especial del Consejo de Europa para los problemas de los excedentes de población. Estos programas cubren dos sectores.

- La formación del trabajador cualificado que desea convertirse en jefe de taller o instructor de formación profesional.
- El perfeccionamiento de las personas que ejercen ya la profesión de instructor o tienen responsabilidades en materia de formación de adultos.

Para favorecer la formación de los administradores, una parte de este programa se atribuye a los gestores de las acciones de formación.

Si el primer programa se destina a los ciudadanos originarios de los estados miembros en vías de desarrollo (Chipre, Malta, Grecia y Turquía) que siguen cursos colectivos de cinco a seis meses de duración en colegios, centros o empresas de los países industrializados de Europa, los beneficiarios de la segunda parte del programa son los formadores, jefes de taller o instructores de formación profesional pertenecientes a países industrializados como Austria, Bélgica, Noruega, Suecia, Francia, República Federal de Alemania, Gran Bretaña, Dinamarca. Para ellos el programa comprende varios períodos de perfeccionamiento.

El conjunto de estos programas se separa del resto de los llamados comúnmente de asistencia técnica, porque los trabajadores que son sus beneficiarios, formados en establecimientos industriales o en talleres, se encuentran, durante el período de formación, en contacto directo con sus camaradas extranjeros que tienen sus mismas motivaciones y sus mismas aspiraciones de promoción. Estos programas proporcionan una formación basada en el futuro que es muy importante para todo trabajador, y principalmente para los inmigrantes si piensan quedarse cierto tiempo en un país de inmigración. En efecto, por la Resolución (76) 11 sobre «la igualdad de trato en materia de orientación, de formación y de reciclaje», adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa en 1976, y por la de «garantías de formación profesional, de formación técnica y de educación», aprobada por la Conferencia ad hoc sobre la educación de emigrantes, reunida en Estrasburgo en noviembre de 1974, así como por la Conferencia de Ministros de Educación celebrada en Estocolmo en 1975, el Consejo de Europa ha preconizado ciertas formas de preparación profesional para las profesiones que presentan mejores perspectivas de porvenir profesional en el país de origen del emigrante. Ello constituye un factor determinante para los trabajadores extranjeros ya que les estimula a abandonar sus empleos en el sector terciario (pequeño comercio u otros empleos marginales análogos) hacia los que se orientan habitualmente cuando retornan a su país de origen, para orientarles a elegir empleos más interesantes en el sector agrícola o en el industrial.

LA ESCOLARIZACION DE LOS NIÑOS EMIGRANTES. LAS CLASES ESPECIALES. EL LIBRO ESCOLAR. LOS MAESTROS.

La amplitud de los movimientos migratorios no deja de plantear problemas extremadamente graves en lo que respecta a la escolarización de los hijos de los trabajadores emigrantes. Los acuerdos bilaterales entre los gobiernos y, más a menudo, las negociaciones entre patronos y trabajadores extranjeros si tienen en cuenta, en los textos convencionales, el problema de la promoción social de los emigrantes, no toman suficientemente en consideración las exigencias educativas de los adultos y de sus hijos y sobre todo la organización de esta educación. Centenares de miles de niños, en edad escolar, han llegado, desde 1945, a los países de inmigración de Europa Occidental.

Bien sea por la ausencia de que las estructuras escolares del país de acogida no son adecuadas para recibir a estos niños, o por la falta de maestros y su poca preparación, o bien por los problemas provocados por el excedente de mano de obra en los países de salida y las dificultades diversas en las que se

debaten, el hecho es que estas negligencias tienen una consecuencia común y grave: «la formación en Europa de un nuevo subproletariado semi-analfabeto, y compuesto casi exclusivamente por trabajadores extranjeros».

Todos estos factores han estimulado al Consejo de Europa a abordar el problema y a emprender el estudio de sus diferentes aspectos para pasar en seguida a la elaboración de proposiciones concretas, tales como la información y la sensibilidad de los padres, de los niños emigrantes y del medio de acogida; la creación de «clases especiales experimentales», la formación de maestros encargados de la educación de los emigrantes: la creación de un Libro escolar normalizado, válido para los Estados miembros del Consejo de Europa. En efecto, gracias a los trabajos que, en 1970, condujeron a la adopción de la Resolución (70) 35 sobre la escolarización de los niños emigrantes, los gobiernos han tomado conciencia del problema.

Las iniciativas en materia de educación de emigrantes y sobre todo de escolarización de los niños emigrantes desde entonces se han ido multiplicando.

Los Estados, las organizaciones intergubernamentales como la UNESCO, y numerosas organizaciones benéficas han comprometido su responsabilidad y sus medios para que se tomen acciones coherentes que aseguren a los emigrantes una promoción profesional, cultural y social.

A esta acción se han unido recientemente el Consejo y los Ministros de Educación de los Nueve que, por medio de su Resolución de 9 de febrero de 1976, manifestaron las mismas preocupaciones que manifestó el Consejo de Europa hace ya diez años, cuando se emprendieron actividades en este campo. Hoy, las Comunidades de Bruselas se preparan a adoptar una directiva sobre la escolarización de los niños emigrantes.

LAS CLASES ESPECIALES EXPERIMENTALES

La escuela y una política escolar apropiada son indispensables para resolver los problemas planteados por la integración sociocultural en la comunidad de acogida, de las familias de los trabajadores emigrantes. El tiempo en que se pensaba que «afrancesando» o «germanizando» a los pequeños extranjeros quedaba todo resuelto, parece en adelante finalizado.

De hecho, el aprendizaje de la lengua del país receptor no es más que una etapa hacia la inserción armoniosa de los pequeños extranjeros en la sociedad de los países de inmigración.

En efecto, estos niños tienen que descubrir un nuevo modo de vida, un nuevo sistema de relaciones, de hábitos, de gustos, una nueva «Escuela», es decir, una nueva cultura y otra civilización. Pero poseen también una «cultura» y un estatuto social de origen, a veces muy diferente de el del país al que emigran. Algunos, escolarizados desde edad muy temprana en el país de inmigración, en la escuela maternal, no logran hablar la lengua de sus padres. La comprenden, pero son incapaces de expresarse en ella correctamente: son como extranjeros en su propia familia. Esta realidad es a menudo origen de conflictos psicológicos y fenómenos de tensión en los padres que no comprenden y no admiten que sus hijos rechacen su lengua y sus costumbres en provecho de la lengua y de costumbres extranjeras. Ocurre entonces, en algunos padres, un intento de «recuperación» que se traduce a veces en tensiones perjudiciales para estos niños.

Por ello, es preciso tomar conciencia de que es difícil transformar un niño español, italiano, griego o turco en un niño francés, alemán, holandés o suizo.

Un experto sueco dijo en cierta ocasión que todos los inmigrantes residentes en Suecia debían transformarse en suecos. Estimábamos, por ejemplo, necesario, normal que un turco que ignora la lengua sueca deba aprender a hablarla a sus hijos.

Luego, nos dimos cuenta, poco a poco, que un turco no podía vivir más que en tanto que turco. Esta manera de vivir, la ha aprendido al mismo tiempo que su lengua materna. Es su entorno el que le ha comunicado los términos que él emplea para evaluar e interpretar lo real.

La madre de un niño turco debe hablarle en su lengua de origen para que él se desarrolle normalmente, porque aquella dispone de un gran número de términos entre los que puede elegir el que responde a una impresión plena.

He aquí lo que piensan, estoy seguro, todos los educadores dignos de este nombre: Es difícil cambiar de identidad, de mentalidad como se cambiaría de vestido.

La búsqueda de caminos y de los medios más apropiados para dar una solución a estos problemas llevó al Consejo de Europa a tomar la iniciativa, en 1968, de crear «clases especiales experimentales» organizadas, con su concurso financiero, en los diferentes Estados Miembros.

Estas clases, que están integradas en el sistema educativo del país receptor, tienen por objetivo a la vez la integración de los niños inmigrantes en el ciclo escolar obligatorio, así como en la sociedad del país de acogida y salvaguardar la lengua y la cultura del país de origen.

Se han podido realizar varias de estas clases en Austria (en Viena), en Bélgica (Bruselas y en Retinne), en Dinamarca (Copenhague), en Francia (Estrasburgo y en la región parisina), en la República Federal (Frankfurt, Munich, Mayence), en los Países Bajos (Odenzaal), en Suecia (Rinkeby), en Suiza (Ginebra).

De estas experiencias, se deduce que:

- Estas clases deben vincularse o mejor insertarse en la medida de lo posible en el conjunto de los programas escolares del país receptor.
- En los métodos de selección de los alumnos extranjeros deben seguirse criterios apropiados.

Se ha advertido, por ejemplo, en la clase organizada en 1976 por el ciclo de orientación de la enseñanza secundaria del Cantón de Ginebra que los tests de selección de los alumnos ginebrinos no eran aplicables a los alumnos extranjeros de la clase de C. E.

La solución consistió en constituir, con los psicólogos del equipo que eran responsables de la «clase especial», una batería particular de tests fácilmente comprensibles (con consigna dada en la lengua materna cuando los alumnos estaban presentes al comienzo del año) y baremos sobre toda la población escolar ginebrina. Se utilizaron también baremos comparativos para una población de doce a catorce años que había completado seis años de escolaridad normal.

- La distribución de los alumnos por grupo de edad y nivel escolar o de conocimiento debe ser homogénea.

— Sin embargo, a veces se ha visto que la heterogeneidad desde el punto de vista de los conocimientos de base podía constituir un factor positivo en la medida en que podía suscitar una aportación activa en imaginación y en evolución por parte de los alumnos más necesitados de recuperar su «retraso».

— Las técnicas de formación de maestros deben estudiarse y aplicarse teniendo en cuenta las diferentes materias de enseñanza (lengua, educación física, o cualquiera otra disciplina en la que el conocimiento de la lengua del país receptor no es indispensable) y el conocimiento del medio social de la familia de los alumnos.

Los maestros deben esforzarse, mediante una información adecuada de sensibilización, en motivar a los padres. En 1974-75, en Ginebra, se hicieron experiencias de colaboración entre las escuelas y la familia, por el ciclo de orientación de la enseñanza secundaria de este cantón suizo, haciendo participar a los padres de los alumnos extranjeros en el curso de francés.

— Los manuales y el material didáctico deben ser de calidad.

— El paso de los alumnos a las clases ordinarias debe tener lugar normalmente después de haber estado un año en las clases especiales.

Esto, por lo que respecta a la integración escolar que, como se dijo anteriormente, no constituye más que el primer objetivo de esta iniciativa del Consejo de Europa.

En lo relativo a la salvaguarda de la lengua y de la cultura del país de origen, estas clases pretenden la realización de los propósitos del Presidente Edgar Faure: «si queremos que los inmigrantes aprendan nuestro pasado, es preciso que guarden el suyo».

En suma, la confrontación con la sociedad receptora no debe vivirse bajo el signo de la angustia o del drama. El aprendizaje de la lengua extranjera por los niños emigrantes no debe determinar la ruptura de la comunicación en familia. El niño, que luego se convertirá en adulto, no debe sentirse obligado a hacer su elección de sociedad porque ha sido, desde su llegada al país extranjero, afrancesado o germanizado.

Si la inmigración debe ser, en la perspectiva del Consejo de Europa, una elección libre y no el camino obligado de la desesperación, «las clases especiales» tienen como objetivo abrir al niño a este encuentro de culturas para que se enriquezca y no para que adquiera la cultura del país receptor, en detrimento de la de su país de origen.

Las clases especiales deben concebirse como las primeras tentativas de una *educación bicultural* en la que encuentra su sitio el bagaje de conocimientos (fundamentalmente la lengua, el arte, la religión, la geografía y la historia) del país de origen del niño emigrante. Esto permitirá igualmente a este niño de no vivir, en el caso de su eventual «retorno», una nueva experiencia de «extranjero», esta vez, en su propio país.

De un informe sueco presentado al Seminario de la UNESCO, abril 1976, en Ginebra, obtenemos el testimonio de la eficacia de esta orientación de la política cultural en favor de los emigrantes en la que se han inspirado los trabajos del Consejo de Europa en materia de escolarización de niños emigrantes: «Hasta los años 1960, la enseñanza de los niños emigrantes se concebía en términos de adaptación rápida al sistema escolar y de asimilación a la sociedad sueca.

Desde hace una decena de años, esta concepción ha sido objeto de crítica, de demandas apremiantes de aprendizaje lingüístico en el periodo preescolar; y de enseñanza, en la escuela de base, de la segunda lengua, la del país receptor.

Es a partir de 1970 cuando la doctrina oficial de la educación de los niños inmigrantes en Suecia se convierte en el «bilingüismo activo».

EL LIBRO ESCOLAR

La búsqueda de medios aptos para resolver el problema que afecta a los niños emigrantes y las iniciativas que se tomaron en el ámbito normativo y operacional condujeron a constatar que la diversidad de sistemas escolares europeos aumentaba la dificultad de disponer de informaciones adecuadas sobre la carrera escolar y de salud de los niños emigrantes.

Así pues, pareció necesario agrupar en un «libro escolar» todos los elementos informativos relativos a la situación familiar y escolar, el nivel de conocimientos adquiridos por el niño, las vacunaciones sufridas en el transcurso de sus emigraciones sucesivas.

Ello permitió que el Comité de Ministros del Consejo de Europa adoptase en marzo de 1976 un «libro escolar» para los niños escolarizados en el extranjero. Se trata de una especie de «pasaporte escolar», documento normalizado, ágil y de fácil utilización.

Para facilitar esta difusión se ha traducido en ocho lenguas (1) y podrá ser requerido ante las autoridades competentes de los Estados miembros del Consejo de Europa (2) a fin de que las familias estén en disposición de informar a las autoridades escolares del país receptor en todos los lugares y circunstancias, de los sucesivos desplazamientos de sus hijos.

La utilización es muy simple y los maestros y las familias encontrarán en este libro un apoyo administrativo de gran utilidad.

LOS MAESTROS

Si bajo el impulso de una organización internacional, es posible llevar a cabo acciones que sirven de estímulo y que constituyen al mismo tiempo bancos de ensayo para experiencias múltiples y diversas, es evidente que no se podrá emprender nada con éxito sin el concurso de maestros preparados para la tarea difícil, pero noble, de hacer salir a estos niños, a estos adolescentes, inmigrantes del «ghetto» de la desesperación.

Las acciones de formación de los maestros responsables de la educación de los niños emigrantes emprendidas por el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa para poner en práctica la Resolución (70) 35 y las medidas recomendadas por la Conferencia de Ministros de Educación reunidos en Estocolmo en 1975, las que preconizan acuerdos entre los países de emigración y de inmigración para favorecer períodos de perfeccionamiento para los profesores a fin de que adquieran los conocimientos suficientes sobre los programas escolares de los países afectados, las soluciones para lograr un estatuto de personal especializado constituyen sin duda el mejor método de aproximación a los problemas conexos a la educación de los emigrantes y de sus familias.

(1) Alemán, inglés, francés, griego, italiano, neerlandés, sueco y turco.

(2) Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Francia, R.F. de Alemania, Grecia, Italia, Irlanda, Islandia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Suecia, Suiza, Turquía y Reino Unido.

CONCLUSION

Todas las medidas realizadas en favor de la educación de los emigrantes y sobre todo de sus hijos, constituyen, en mi opinión, una inversión altamente rentable, ya que la educación es una condición esencial para el advenimiento de una sociedad más justa, más humana.

La inmensa mayoría de los trabajadores que llegan a los países de inmigración de Europa Occidental vienen llenos de coraje, a ganar su lugar en la sociedad. Cuando deciden hacer venir a su familia y logran alcanzar este objetivo, es con propósito de ofrecer a sus hijos todas las oportunidades de éxito humano como ocurre con los hijos de sus camaradas de taller o de trabajo.

Para sí mismos, los trabajadores emigrantes pueden no ser exigentes; pero para sus hijos, a los que se niegan a reservarles un destino de emigrantes, tienen grandes ambiciones. ¿Les decepcionaremos?

Si nuestra respuesta es negativa, es tiempo aún de revisar nuestra postura en lo que respecta a los problemas que afectan a los emigrantes, porque nuestra sociedad europea mira hacia el futuro; este futuro no puede construirse sin la ayuda de todos los europeos, comprendidos esos diez millones de inmigrantes que viven en nuestras fronteras y que, con su trabajo, permiten a los países más ricos mantener su alto nivel de producción y de desarrollo. Los Estados europeos y los gobiernos deben, en lo relativo a los problemas que afectan a los emigrantes, pasar de las declaraciones de buenas intenciones a los actos.

El trabajo comenzado no ha terminado, porque el día en que estos individuos se sientan realmente ciudadanos europeos totalmente, es un acontecimiento que se nos ha prometido.

Para acelerar esta realización, debemos redoblar nuestra voluntad, nuestro coraje, nuestros medios, porque la construcción de Europa depende de todos nosotros; sin embargo, esta construcción no tendría sentido si se hiciese en detrimento de los trabajadores inmigrantes y sobre todo si se asentase sobre el sacrificio cultural y profesional de los dos millones de niños inmigrantes.

PROBLEMAS PLANTEADOS POR LA ESCOLARIDAD Y LA EDUCACION DE LOS HIJOS DE LOS EMIGRANTES

Arlette POLLAIN *

I. RAPIDO BOSQUEJO DE LAS CARACTERISTICAS DE LA POBLACION EMIGRANTE EN BELGICA

En diciembre de 1970 (1) residían en Bélgica 696.282 extranjeros; representaban el 7,2 por 100 de la población global. Actualmente, estas cifras han sido ligeramente sobrepasadas y recientes estimaciones del Instituto Nacional de Estadística cifran dicha población en número de 835.416 unidades, a fines de 1975.

Domina la emigración italiana: 249.490 italianos, 35,83 por 100 de los extranjeros en Bélgica; los procedentes de países de la CEE representan el 63,73 por 100 de la emigración. Entre los extranjeros procedentes de terceros países los españoles son los más numerosos (67.534 - 9,70 por 100 de los emigrantes).

La población extranjera está repartida desigualmente por todo el territorio nacional; asimismo, su estructura, según la nacionalidad y la antigüedad de la emigración, reviste una fisonomía particular, para cada una de las tres grandes regiones del país (la región valona agrupa a las provincias francófilas del sur del país; la región flamenca a las provincias holandesas del norte y la región de Bruselas). La región de Bruselas y la flamenca, que entraron más recientemente en el concierto de las regiones que tuvieron que recurrir a la emigración, agrupan un número proporcionalmente más importante de emigrantes procedentes de países no pertenecientes a la CEE, que la región valona, donde el 75,48 por 100 de los extranjeros son comunitarios. Un «clichage» elemental de la población extranjera entre representantes de la *antigua emigración* anterior a 1960, compuesta esencialmente por personas procedentes de la CEE, a los cuales se añaden polacos, yugoeslavos, españoles, portugueses y griegos y los representantes de la *nueva emigración* (compuesta, esencialmente, por países del Norte de Africa, así como turcos) permite caracterizar, según el cuadro de la página siguiente, la distribución de la población, dentro de las diferentes regiones (2).

De 1961 a 1970, el aumento de la población extranjera registrado en Valonia era del 26,9 por 100, contra el 61,1 por 100, en Flandes, y el 151,5 por 100, en Bruselas.

Las disparidades comprobadas entre regiones, bajo el punto de vista de la antigüedad, de la composición y de la progresión de los emigrantes, influyen, inevitablemente, sobre el grado de adaptación y el nivel de aceptación de dicha población por los autóctonos.

Otra característica: la población extranjera es una población joven —41, 72 por 100 de los emigrantes son menores de veinte años—. En relación con la po-

* Asistente social del «Service provincial d'immigration et d'accuei» de Lieja. Bélgica.

(1) Censo general de la población al 3-12-1970. Instituto Nacional de Estadística.

(2) La población extranjera en Bélgica. Distribución Regional. J. POLLAIN, Director del Servicio Provincial de Emigración y de Acogida de Lieja. Octubre, 1975.

	Representantes de la antigua emigración	Representantes de la nueva emigración
<i>Región de Bruselas</i> 173.507 emigrantes, 16,14 % de la población de esta región	69,6	30,4
<i>Región Valona</i> 358.746 emigrantes, 11,35 % de la población total de esta región	89,2	10,8
<i>Región Flamenca</i> 164.317 emigrantes, 3,03 % de la población total de esta región	75,3	24,7
	81,1	18,9

blación global de este grupo de edad, constituyen el 23,89 por 100 de los menores de veinte años en Bruselas y esta proporción alcanza el 30,05 por 100, en niños de cero a cuatro años.

La incidencia de extranjeros es más reducida en la escala de la región flamenca, 3,88 por 100 de los menores de veinte años y 5,10 por 100 de los de menos de cuatro años (3).

El medio de los emigrantes es, sobre todo, un medio obrero, 69,51 por 100 de la población extranjera activa ocupada está integrada en el régimen de obreros (72,82 por 100 de hombres y 59,21 por 100 de mujeres). En comparación, la proporción de obreros de la población belga se eleva al 42,79 por 100 (46,81 por 100 hombres y 33,45 por 100 mujeres).

No es nuestro propósito extendernos aquí sobre la política de emigración que se sigue en Bélgica.

Asimismo, el sistema escolar y las estructuras generales de la enseñanza, en las cuales el joven emigrante debe, necesariamente, insertarse, son aspectos muy vastos para ser resumidos brevemente. De estos dos factores, política de emigración, de una parte, y estructuras de la enseñanza, de la otra, únicamente retendremos los elementos particularmente determinantes del plan de adaptación escolar de los niños.

En el aspecto de la política de emigración

La expansión económica de algunas regiones entre 1961 y 1967 (principalmente en la región de Bruselas y el norte del país) dió lugar a un espectacular aumento de la población extranjera.

La corriente migratoria así creada prosigue los años siguientes, cuando las necesidades de mano de obra pasan a ser menos importantes y cuando el paro empieza a experimentar proporciones inquietantes.

(3) La población extranjera en Bélgica. Distribución regional. J. POLLAIN Director del Servicio Provincial de Emigración y de Acogida de Lieja. Octubre, 1975.

La afluencia de trabajadores emigrantes, que por añadidura entran con su familia, no va acompañada de las medidas estructurales y de acogida necesarias: servicios administrativos, servicios sociales, establecimientos escolares que no pueden responder a las necesidades materiales (empleo, vivienda...), psicológicas y culturales de esta población.

Por razones principalmente demográficas, Bélgica favorece, de manera concreta, la reagrupación familiar. La esposa y los hijos pueden, sin aplazamiento, unirse al trabajador emigrante, regularmente admitido a habitar el país, lo que evita, principalmente, una separación a veces traumatizante de los miembros de la familia.

Aun cuando la equiparación de los derechos no sea total entre emigrantes y nacionales, la no discriminación, en el terreno de los beneficios sociales, se aplica cada vez en mayor proporción. Por ejemplo: la reglamentación prevé, en materia de subsidios familiares, la no discriminación en el abono de éstos a los hijos que prosiguen sus estudios más allá de los catorce años, ya sean belgas o emigrantes.

En el aspecto de la enseñanza

— El período de escolaridad obligatoria se extiende hasta los catorce años.

La red de establecimientos escolares está particularmente desarrollada, ventaja que ofrece posibilidades de libre elección en función de las aptitudes de los niños y, en cierta medida, limita el número de clases sobrepobladas, sin evitar, no obstante, las «escuelas-ghettos», tal como existen en algunos barrios de las grandes ciudades.

Existe una buena infraestructura pre-escolar gratuita que acoge a los niños a partir de los dos años y medio a tres, hasta la edad primaria —5 ó 6 años—, edad en la que da comienzo la escolaridad obligatoria.

Se aplica a ciertas categorías de alumnos extranjeros (4) residentes en Bélgica y que prosigue sus estudios, el beneficio de alquiler y de préstamos de estudios concedidos a condición de ingresos modestos, por el Ministerio de Educación Nacional a los estudiantes belgas de niveles secundario y superior.

II. LOS EMIGRANTES JOVENES

Trescientos mil jóvenes estudiantes de menos de veinte años, de los cuales doscientos treinta mil son menores de catorce años, se han instalado en Bélgica, tradicionalmente país de emigración, que posee sus costumbres, sus leyes, sus estructuras y que, además de la política de emigración que realiza, ofrece un clima de acogida que algunos dirán hospitalario y otros calificarán de fluctuante, según la situación económica y social del momento.

(4) Los extranjeros refugiados políticos reconocidos por el Alto Comisariado de las Naciones Unidas para los refugiados que residen en Bélgica por lo menos desde hace un año. Los alumnos emigrantes procedentes de países reconocidos por la ONU como en vías de desarrollo residentes en Bélgica con su familia y que prosiguen sus estudios desde por lo menos 5 años antes (principalmente de Argelia, Marruecos, Túnez y Yugoslavia). Los alumnos emigrantes residentes en Bélgica con su familia y que prosiguen sus estudios desde por lo menos 5 años antes, siempre que exista un acuerdo de reciprocidad con el país de origen del candidato. En 1-7-1975 existe un acuerdo de reciprocidad con Italia, España, Francia y el Gran Ducado de Luxemburgo para la enseñanza secundaria y con Suiza para la enseñanza superior.

Estos niños proceden de países diferentes desde el punto de vista cultural y de origen étnico, no obstante, en su conjunto, hay un neto predominio de europeos.

Casi siempre, sus padres han emigrado con la esperanza de reintegrarse pronto o tarde a su país de origen.

Para algunos, la estancia se prolonga, los hijos crecen —algunos han nacido en Bélgica—. Adquieren las costumbres del país de acogida y prefieren quedarse y fijan y arrastran a sus padres para que se queden definitivamente.

Para otros, es la vuelta al país con los problemas que plantea esta reintegración, que será tanto más penosa si antes no se concedió alguna atención al mantenimiento de los lazos que unen al niño con la cultura de origen.

Vuelven a todas las edades y deben, necesariamente, acoplarse a las estructuras establecidas, algunas veces rígidas y poco adaptadas a las necesidades individuales.

Niños, después adolescentes, tienen que vencer, como todos los niños del mundo, sus problemas de generación; pero además, para estos jóvenes emigrantes se añade el choque psicológico que arrastra la emigración, acto en cuya elección no participaron.

¿Cómo se realizará la educación y la escolarización de estos niños? Según Jules DELOT, Secretario General del Ministerio de Educación Nacional y de la Cultura Francesa (5):

«El niño se mueve en cuatro medios de vida, cada uno de los cuales aporta su piedra constructiva, en la fijación del carácter y en la formación del hombre del mañana. En primer lugar, *la familia*, medio privilegiado cuya carencia tiene sus repercusiones sobre las personalidades en formación: una de ellas es debilitante, en cuanto las dificultades de educación se presentan.

En segundo lugar, *la escuela*, donde el niño pasa cada vez menos horas al año, aprende el sentido de la democracia, de la vida en sociedad y llena su espíritu. Es aquí donde debe aprenderse la voz de la razón, donde se desarrolla la lucha por la vida, donde se adquiere la noción del deber y sus imperativos.

¿El tercer medio? Es el *agrupamiento de los niños*, en todas sus formas: el club, las clases de nieve, la casa de los jóvenes, los movimientos de la juventud. Librementemente el niño se adhiere, adopta sus responsabilidades; es una experiencia personal que se desenvuelve y el adulto no interviene más que moralmente. Salud, habilidad manual, nada de sobreprotección: ocasiones de emancipación progresiva y benéfica.

Por último, *el cuarto medio* representa en nuestra época un papel muy importante: es más difícil de delimitar, puesto que está constituido por diversos elementos, difíciles de controlar: es la calle, la televisión, el disco, el elemento ocasional, el accidente, es el atractivo de hechos diversos, la curiosidad siempre excitante, la tentación sin cesar atrayente.

Este será el banco de ensayo de la educación adquirida en los tres primeros medios. Es un aliado y es aquí donde se efectuarán los ensayos de aprendices de la libertad, es aquí donde en cada momento se determinará una elección sin la ayuda necesaria de un adulto».

La educación de los niños, su adaptación escolar y, posteriormente, la preparación a la vida profesional no son, por tanto, una consecuencia exclusiva de la escuela, aun cuando ésta influya considerablemente en la formación del niño.

(5) Conferencia sobre el tema: «La Enseñanza de la lengua francesa a los emigrantes». Lieja, 10 y 11 de octubre 1973. Discurso de apertura de M. Jules DELOT, Presidente.

La influencia del medio familiar sigue siendo primordial. A éste hay que añadir otros medios: los camaradas de juego, el barrio en que vive, los medios informativos...

No existe emigrante tipo, pero hay italianos, españoles, griegos, marroquíes, turcos...

La nacionalidad y el origen étnico, la cultura de origen, la edad del niño a su llegada a Bélgica y la antigüedad de la emigración, los proyectos de los padres de instalarse o de volver al país de origen, sus estatutos profesionales, son factores que diferencian a los emigrantes los unos de los otros y que favorecen o retrasan la adaptación del niño al medio en general y a la escuela en particular.

Independientemente de estos diferentes elementos, la infraestructura escolar y las medidas específicas de acogida de los niños emigrantes en las escuelas, son elementos indispensables para esta adaptación y, por consiguiente, tan importante es la política general de emigración y de acogida de los emigrantes que realiza Bélgica, por su parte, como, por otra, el problema global del niño belga o del emigrante en el sistema y en la estructura actuales de la enseñanza.

INTEGRACION DE LOS EMIGRANTES EN LA ENSEÑANZA

1. Pre-escolaridad

Legalmente, la asistencia de los niños (tres a cinco años) en los jardines de la infancia es facultativa. De hecho, está fuertemente estimulada y el número de establecimientos pre-escolares confirma el éxito en este terreno (6).

«Existe una *escolarización espontánea* que explica, pero únicamente en parte, las estadísticas extremadamente optimistas de los jardines de infancia. En efecto, cuando se compara la población de tres a cuatro años al número de niños inscrito en el jardín de infancia, la relación es del 87 por 100. Existe el 96 por 100 en el segundo año, y el 99 por 100 en el tercero.

Prácticamente todo el mundo, antes de los 6 años ha hecho una aparición en el jardín de infancia. La asistencia no ha sido quizás regular, pero se ha realizado un primer paso en la vía de la escolarización. Es extremadamente importante: los psicólogos y los pedagogos reconocen que el momento de la vida en que la *integración lingüística* es más rápida se sitúa en el jardín de la infancia» (7).

El porcentaje de asistencia a este nivel de escolaridad es, en su conjunto, ligeramente inferior para los niños emigrantes que para los niños belgas, con sensibles variaciones, según las comunidades, pero, sobre todo, según la antigüedad en la emigración y en algunos casos marginados, según la regularidad de la estancia de los padres.

(6) Noviembre, 1973. Informe de Bélgica a la Conferencia permanente de los ministerios europeos de la educación —Comité de Altos Funcionarios— Conferencia *ad hoc* sobre la Educación de los Emigrantes. En los 2.359 municipios de Bélgica, hay 5.479 escuelas preescolares subvencionadas (asistencia gratuita), comprendiendo 17.239 clases, no están comprendidas las escuelas no subvencionadas por el Estado y que pueden ser gratuitas.

(7) «Los problemas de la adaptación y de la educación de los hijos de los Trabajadores Emigrantes». Extracto de la exposición del Sr. WARZEE, Inspector Principal del Ministerio de Educación Nacional y de la Cultura francesa. Coloquio organizado por la Asociación Europea de Profesores con la colaboración del Servicio de Prensa y de Información de las Comunidades Europeas. DAMPREMY. Octubre-noviembre de 1973.

No obstante, estas diferencias están lejos de ser inquietantes; se explican por una menor experiencia de las escuelas maternas —en algunas regiones de origen no existe este tipo de escuela—, por la costumbre de la madre de quedarse en casa con los pequeños, por el miedo efectivo de hacer desgraciado al hijo en un medio lingüístico y de costumbres que no conoce, por necesidad de seguridad de la misma madre, que, sola en la casa, prefiere la compañía de los hijos.

No obstante, se comprueba la precariedad de esta actitud; el trabajo cada vez más frecuente de las mujeres emigrantes, la información de las familias: el ejemplo de otras familias tiene, naturalmente, como consecuencia el envío de los niños a los jardines de la infancia.

La diferencia de los resultados escolares (a nivel de la enseñanza primaria obligatoria) entre los niños que han frecuentado el nivel preescolar y los otros, prueba suficientemente el interés de la escuela materna.

Pero la asistencia, aun regular —lo cual no es siempre el caso—, por sí sola no es suficiente. En este aspecto, como veremos también a nivel primario, si bien el número absoluto de escuelas maternas es satisfactorio teniendo en cuenta la población escolar, ésta se reparte en forma muy desigual.

El problema general de la localización de la población extranjera en las ciudades, en sectores bien definidos, tiene como corolario clases más frecuentadas que otras, superpobladas a veces, y cuyo número de alumnos sobrepasa en mucho las normas deseadas dentro del plan pedagógico.

En estas clases, el beneficio de la asistencia se ve inevitablemente disminuido y es muy difícil aplicar un programa de enseñanza adecuado.

2. La escolaridad obligatoria

Una Ley de 19 de marzo de 1914 instaura la escolaridad obligatoria, que se extiende a un período de ocho años. En la práctica, todos los niños de seis a catorce años, belgas y emigrantes, están sometidos a esta obligación y no pueden sustraerse a ella.

La enseñanza obligatoria es gratuita; los padres tienen libre elección entre la enseñanza laica y la enseñanza libre (confesional o no confesional), subvencionada por el Estado.

La escolaridad obligatoria cubre, principalmente, el nivel primario (seis a doce años).

Para el conjunto del Reino se contaba, en 1970, con 148.993 hijos de emigrantes en edad de escolarización primaria. Sobre esta base puede estimarse que representaban el 23,3 por 100 de la población escolar en Bruselas, el 16,7 por 100 en Valonia y el 3,7 por 100 en Flandes.

A las diferencias entre regiones se añaden las variaciones según la localización geográfica de los establecimientos (8).

La integración escolar de los hijos de extranjeros dependerá, de una manera general, de la edad en la cual emprendan sus estudios en Bélgica y del conocimiento que tengan de la lengua francesa u holandesa, según la región.

Un estudio realizado en 1971 por el Servicio Provincial de Emigración y de la Acogida deducía, dentro del plan del éxito escolar a nivel primario, las siguientes comprobaciones:

(8) El porcentaje extremo es probablemente alcanzado en algunas escuelas del sector de Bruselas, donde las clases comprenden el 70, 85 y 90 por 100 de los emigrantes. En Lieja-ciudad, a título de ejemplo, el tanto por 100 de concentración es del 35 por 100.

- La proporción de retrasados pedagógicos es más elevada dentro de la población escolar emigrante que en la población escolar belga; el 30,5 por 100 de los escolares belgas presentan retrasos escolares de más de un año. Esta proporción alcanza el 57 por 100 en lo que se refiere a los emigrantes.
- La importancia de los retrasos, tanto en valor relativo como en número de años, se acentúa, a medida que se eleva el nivel de los estudios.
- Parece que existe una estrecha relación entre la concentración de los emigrantes; es mayor el número de retrasados escolares en las dos comunidades.
- A grados de concentración de población emigrante iguales, el nivel de éxito escolar es más elevado en los sectores geográficos donde la población extranjera está mejor integrada por su antigüedad que en los sectores donde predomina una población de implantación reciente.

3. Enseñanza posprimaria

a) *Concentración de emigrantes a diversos niveles de la enseñanza*

En el curso 1972-1973, en la región francófila y en la de lengua alemana, había 54.772 estudiantes de nacionalidades extranjeras, que representaban el 14,3 por 100 de la población escolar que seguía la enseñanza secundaria, técnica superior y universitaria. Los estudiantes extranjeros representaban el 15,4 por 100 de los alumnos de secundaria inferior, el 10,3 por 100 de los del ciclo secundario superior, el 13,1 por 100 de los alumnos inscritos en la enseñanza superior no universitaria y el 18,8 por 100 de los estudiantes inscritos en la Universidad teniendo en cuenta los estudiantes procedentes de países del tercer mundo.

Se observará, particularmente, la importante concentración de hijos de emigrantes a nivel de *enseñanza 3.^a secundaria renovada* (15,0 por 100), de la *enseñanza profesional secundaria inferior* (26,5 por 100), así como de *enseñanza técnica secundaria inferior* (17,2 por 100) y *técnica superior* (16,2 por 100).

b) *Orientación escolar de los emigrantes jóvenes* (cuadro en el anexo)

El estudio de las concentraciones de alumnos emigrantes en los diversos sectores de la enseñanza pone de relieve la tendencia a la reagrupación de los extranjeros en la enseñanza profesional y técnica.

El estudio de la *orientación escolar* comparada de los jóvenes belgas y de los emigrantes jóvenes confirma esta apreciación: el 17,1 por 100 de los emigrantes, contra el 7,9 por 100 de los belgas, asisten a la *enseñanza profesional secundaria inferior*; esta proporción alcanza incluso el 22,9 por 100, en lo que se refiere a la población italiana y el 21,4 por 100 para los españoles y portugueses (véase el cuadro de estadística en el anexo).

El 21 por 100 de los emigrantes, frente al 9,7 por 100 de los belgas, asisten a la *enseñanza técnica secundaria inferior*. Esta proporción alcanza el 14,2 por 100 entre los italianos y el 21,4 por 100 entre los españoles y portugueses.

Se observará, igualmente, la tendencia a la orientación de los emigrantes jóvenes hacia la *enseñanza secundaria renovada*, que frecuentan el 16,6 por 100 de ellos (de los cuales el 23,4 por 100 son italianos, el 18,0 por 100 españoles y portugueses), mientras que sólo asisten el 15,7 por 100 de los niños belgas.

En cambio, el 12,5 por 100 de los extranjeros, frente al 21 por 100 de los belgas, asisten a la *enseñanza secundaria general inferior*. Esta proporción desciende entre los extranjeros al 6,7 por 100, frente al 15,8 por 100 para los autóctonos, en lo que se refiere a la *enseñanza secundaria a nivel general*.

La *enseñanza técnica superior y la enseñanza universitaria* atraen proporcionalmente lo mismo a los extranjeros que a los belgas. Esta proporción parece incluso superior en lo que se refiere a los extranjeros que asisten a la enseñanza universitaria. Es necesario, no obstante, tener en cuenta a este respecto que la *incidencia de los estudiantes de los países del tercer mundo* viene a aumentar la representación de los extranjeros a estos niveles de la enseñanza. De hecho, en lo que se refiere a los hijos de los trabajadores emigrantes y, particularmente, los italianos, españoles y portugueses, el porcentaje de estudiantes universitarios sigue siendo débil (2,1 por 100 entre los italianos y 5,7 por 100 entre los españoles y portugueses, frente al 10,2 por 100 de los belgas).

c) *Éxito escolar*

La situación pedagógica de los escolares emigrantes parece mejor en el nivel universitario que en la enseñanza primaria sin, no obstante, alcanzar, en general, el nivel de los alumnos belgas; la concentración disminuye a medida que se eleva el nivel de estudio, lo cual confirma la hipótesis según la cual los niños emigrantes entrarían antes que los belgas en la vida profesional. En la enseñanza de carácter técnico se observa una cierta equivalencia en el grado de los resultados obtenidos en las dos comunidades. Los extranjeros jóvenes parecen, en efecto, adaptarse mejor a este tipo de estudios y su rendimiento escolar puede ser considerado como equivalente al de los escolares belgas.

La proporción de retrasos pedagógicos a nivel de ciclo superior entre los emigrantes es superior a la registrada a nivel de la comunidad belga. Esta proporción parece inclinarse a favor de los emigrantes, pero conviene subrayar, no obstante, que la importancia del retraso acusado y, particularmente, de los retrasos superiores a dos años es más elevado en el grupo de los extranjeros.

DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LOS NIÑOS EMIGRANTES

1. El handicap lingüístico

Una de las causas de las dificultades escolares, habitualmente puesta de relieve, es el desconocimiento de la lengua vehicular de la región.

Cuanto más precoz sea la escolarización del emigrante (cuando, por ejemplo, asiste a la escuela materna), menos importante será el handicap. Es particularmente grave cuando el niño llega a Bélgica, durante los estudios primarios o secundarios.

Igualmente, el origen étnico puede agravar las dificultades de asimilación de la lengua. Los niños de origen latino aprenden más rápidamente el francés,

que los turcos, por ejemplo. Se comprueba además que el obstáculo lingüístico puede subsistir, a diversos grados, en el caso de los niños escolarizados muy jóvenes o aun nacidos en Bélgica.

El bilingüismo practicado en la familia —el niño que habla francés en la escuela y la lengua materna es su casa— puede conducir a un dominio insuficiente de los dos idiomas, ya que, a veces, la lengua materna es un dialecto.

Conviene subrayar, asimismo, que las deficiencias lingüísticas se comprueban, igualmente, entre los alumnos belgas procedentes de medios obreros.

También fuera del medio específico de los emigrantes se perfila toda la problemática de la alfabetización de las clases sociales culturalmente menos favorecidas.

2. Inadaptación de las estructuras escolares

El handicap lingüístico se vence más rápidamente cuando las estructuras escolares están adaptadas a la presencia de escolares emigrantes; allí donde existen experiencias de clases de adaptación, la proporción de retrasados escolares disminuye.

No obstante, estas clases deben responder a ciertas exigencias: grupos reducidos, homogéneos en lo que se refiere a la edad y a la aptitud de los niños; asistencia, en clases, limitada al tiempo indispensable para la adquisición de un conocimiento suficiente del francés.

Además esta enseñanza implica métodos pedagógicos apropiados y el concurso de maestros especialmente formados e informados de los aspectos específicos de los problemas de los niños emigrantes (condiciones de vida, de cultura, medio de origen...).

Comprobamos que estas estructuras de acogida son en Bélgica netamente insuficientes. Esta carencia, cualitativa o cuantitativa entorpece la adaptación rápida y satisfactoria de los escolares emigrantes.

Los profesores no tienen más que su buena voluntad para resolver este problema: la enseñanza normal o universitaria no los prepara en forma alguna —ni sobre el aspecto de la información ni sobre el de la técnica— para enfrentarse a una fuerte población escolar extranjera. Se encuentran ante el siguiente dilema:

- O bien se dedican a la reabsorción del handicap lingüístico de sus alumnos extranjeros, descuidando necesariamente a los alumnos belgas o a los extranjeros ya adaptados, con lo que el nivel de la clase desciende, y este fenómeno provoca la huida de buenos alumnos, que van a inscribirse en las secciones preparatorias de los liceos, de los ateneos o de los colegios donde el porcentaje de extranjeros es muy pequeño. Esta situación es normal en los casos de fuertes concentraciones.
- O bien siguen, cueste lo que cueste, el programa, descuidando a los alumnos extranjeros, cuyo retraso se acentúa.

El Ministerio de Educación Nacional y de la Cultura Francesa está elaborando un programa de «sensibilización de los maestros», que deberá aplicarse desde la apertura del curso 76-77 en las Escuelas Normales, es decir, allí donde se forman los maestros y los profesores.

Las diversas soluciones adoptadas son elegidas por los centros escolares, dentro del cuadro de las posibilidades legales existentes. ¿Cuáles son éstas?

1) Situar al niño en clases de nivel inferior a su edad y a los conocimientos eventuales adquiridos en su país de origen en otras disciplinas distintas del francés.

Centrando, principalmente, los esfuerzos en el aprendizaje de la lengua, el niño puede progresar más rápidamente. Esta solución tiene un inconveniente, especialmente, a nivel general de los estudios. El niño corre el riesgo de repetir el curso y acumular retrasos escolares. Además, ser «el mayor», de doce a trece años, en una clase donde sus compañeros tienen nueve a once años, puede tener repercusiones en el plano psicológico.

Esta práctica, que consiste en hacer retroceder al niño en uno o dos años escolares en relación a su edad, tiene igualmente su justificación en la ausencia de *correspondencia* entre los programas escolares de diferentes países y el no reconocimiento en algunos casos, de la equivalencia de diplomas obtenidos en el extranjero.

2) Otra solución consiste en orientar a los niños extranjeros hacia la «enseñanza especial».

Legalmente, esta enseñanza está organizada para los alumnos «retrasados pedagógicamente»: de hecho, para los niños que tienen problemas de carácter o mentales.

Esta solución es ilegal en la medida en que el desconocimiento de la lengua francesa no constituye un handicap caracterial o mental y, por consiguiente, no es la idónea para el niño emigrante.

Pueden ser organizados cursos de adaptación a la lengua francesa (9), a razón de un máximo de tres horas/semana en las escuelas primarias, en beneficio de los alumnos apátridas o de nacionalidad extranjera, siempre que se adapten a ciertas condiciones: así, deben, principalmente, tener menos de tres años de escolaridad completa en la enseñanza belga y demostrar un conocimiento lingüístico insuficiente para adaptarse con éxito, a las actividades de las clases en las cuales deban ser inscritos.

Estos cursos se impartirán durante las horas normales de clase y sin perjudicar las ramas principales de la enseñanza, que debe ser impartida íntegramente.

Esta facultad de organizar cursos especiales de francés para extranjeros existe de hecho desde 1969. Se dejan a la libre apreciación de los escolares.

El número de cursos está lejos de responder a las necesidades reales, bien porque los directores de los centros desconozcan esta posibilidad, bien porque no se reúnen los requisitos para obtener los subsidios para dichos cursos.

3) Bajo el auspicio del Consejo de Europa se organizan clases especiales experimentales para los hijos de los trabajadores emigrantes. Los objetivos de estas clases son:

facilitar la integración del hijo del trabajador emigrante en el ciclo escolar obligatorio, así como en la sociedad del país de acogida y, al mismo tiempo,

— prestar atención a su lengua materna y a la cultura de su país de origen.

Únicamente existen *dos* clases de este tipo en Bélgica.

(9) Real Decreto de 10 de abril de 1974, relativo a la creación de cursos especiales de adaptación a la lengua francesa para niños de emigrantes que frecuentan los establecimientos de enseñanza primaria. (Monitor Belga del 22-5-1975.)

3. La dualidad de dos culturas

a) *La lengua materna*

Pedagogos, sicólogos y lingüistas están de acuerdo en subrayar el efecto de seguridad que ejerce sobre los niños el dominio de su lengua materna. Esta —dicen— juega un papel primordial en el proceso de educación del niño, bajo el aspecto de la adquisición de una segunda lengua —al nivel escolar—, pero, asimismo, bajo el plan de la formación de la personalidad y de las relaciones familiares.

Si bien el principio del estudio de la lengua materna encuentra unanimidad, la complejidad del problema aparece, por el contrario, a nivel de las modalidades de enseñanza.

En Bélgica, los cursos de lengua materna están principalmente organizados por las embajadas y los consulados del país de origen.

En número muy limitado de casos, los padres de los alumnos asumen directamente la carga de estos cursos, con la ayuda de organismos públicos o privados.

Se programan fuera de los horarios escolares, a partir del segundo o tercer año de primaria al margen de la enseñanza ordinaria, en cuanto a la forma, al contenido, a su financiación y a su vigilancia por las autoridades escolares belgas.

En el caso de emigrantes recientes, la asistencia a los cursos es masiva, puesto que la homologación del diploma obtenido en Bélgica está ligado a la asistencia a dichos cursos, en caso de retorno al país de origen (10).

Cuanto más avanzada es la integración, es menor la asistencia a los cursos de lengua materna.

Desde hace varios años, se formulan objeciones a las condiciones de la enseñanza de estos cursos; tanto por especialistas en este terreno como por los padres de los alumnos y agrupaciones de emigrantes:

— La marginalidad de los cursos reclama de los niños un esfuerzo considerable, tanto físico como intelectual. Debido a que son extra-escolares, estos cursos aparecen a los ojos de los niños como una actividad de segunda zona y constituyen una razón suplementaria de conflictos culturales entre padres e hijos.

Por tanto, deben ser dados estos cursos dentro del cuadro del programa escolar normal.

— Organizados mediante la intervención de gobiernos extranjeros, son, en opinión de algunos, de un contenido nacionalista que no es favorable a la integración de los niños. Si volvieran a ser considerados y colocados bajo el control de las autoridades pedagógicas belgas, dichos cursos adquirirían un valor educativo cierto, no solamente bajo el aspecto intelectual, sino a nivel de la evolución socio-afectiva del niño.

b) *Las condiciones de vida y el nivel socio-cultural*

Hemos comprobado que la mayoría de los emigrantes son obreros y sus condiciones de vida, así como su nivel cultural, se resienten de este estado, que

(10) 8 de marzo de 1972. Documento del Consejo de Europa titulado «Memorandum sobre la organización de clases especiales experimentales para la integración escolar de los hijos de trabajadores emigrantes».

comparten a menudo con los trabajadores belgas. No obstante, las dificultades revisten en su caso una agudeza particular. Los factores económicos que dominan todo el fenómeno de la emigración, crean una cierta inestabilidad generatriz de inadaptación permanente.

Por regla general, los emigrantes instalados desde hace años, se adaptan mejor y se comprueba un mejor comportamiento escolar de sus hijos. Por el contrario, la nueva emigración queda al margen de la sociedad y sus hijos encuentran poca ayuda y comprensión en el medio familiar, a veces culturalmente subdesarrollado.

Las condiciones de vida de estas familias de emigrantes no son favorables para el desarrollo de los niños. Las condiciones de alojamiento, la inestabilidad económica, el tamaño de las familias emigrantes y el ambiente deteriorado por la estrechez de las viviendas, condicionan su vida y su rendimiento escolar.

En algunos casos (principalmente entre los musulmanes y los meridionales) parece que la educación de las hijas se sacrifica, en beneficio de un rápido aprendizaje doméstico.

Por último, se ha subrayado anteriormente, que la reagrupación de los emigrantes en algunos barrios o en ciertas comunas, repercute en los centros escolares, añadiendo a las dificultades individuales de los niños, los problemas colectivos de la heterogeneidad de los grupos y de la acumulación de los handicaps lingüísticos.

c) *Relaciones padres-escuelas*

Las relaciones padres-escuelas son casi inexistentes. Los padres, por las diversas causas citadas anteriormente, experimentan un sentimiento de inferioridad que los aleja de la escuela.

Las dificultades lingüísticas los hacen, por regla general, incomprensivos, frente a las notas escolares, a las informaciones comunicadas por la escuela, a la finalidad de los diversos tipos de enseñanza. Los padres emigrantes frecuentan poco las reuniones de los demás padres y quedan ausentes de las estructuras de concertación o de participación que se instauran en la mayoría de las escuelas.

Estas dificultades las experimentan, asimismo, los trabajadores belgas, pero se acentúan en el caso de los trabajadores emigrantes. Se concede una atención especial al problema de la orientación escolar y profesional, del cual ya hemos hablado anteriormente. Parece ser que es incompleta la información referente a ciertas categorías de profesiones, que se da a las familias de los emigrantes. El «oficio interesante» es, generalmente, el que parece más rentable, según las concepciones que se tienen de dicho oficio, en el país de origen.

Por otra parte, la interpretación errónea de los padres, respecto a los resultados escolares, no permite una orientación profesional razonable. Y, sin embargo, los padres de los alumnos emigrantes, tienen el deseo de ver a sus hijos elevarse en la escala social mediante los estudios. El nivel de aspiración varía a la vez, en función de la nacionalidad, de la antigüedad de la inserción en Bélgica, de la edad y de la profesión de los padres, del tamaño de la célula familiar, del nivel socio-cultural de la familia. No obstante es cierto que los obstáculos ya citados impiden a veces, la realización de dichas aspiraciones (11).

(11) Estas comprobaciones proceden del estudio realizado en la provincia de Lieja, «Problemas de la integración de los emigrantes jóvenes en la enseñanza primaria y secundaria». Servicio Provincial de Emigración y de Acogida. 1976.

CONCLUSIONES

Las organizaciones internacionales, tales como la UNESCO, la Oficina Internacional del Trabajo, el Consejo de Europa, la Comunidad Europea, adoptan posiciones netamente favorables a un programa de acción para facilitar el acceso a la educación de los hijos de los emigrantes y mejorar la formación y la enseñanza de dichos niños.

No pueden citarse aquí todas las resoluciones ni enumerar las soluciones concretas adoptadas por dichos Organismos. A nivel belga, son probablemente los trabajos del Consejo de Europa y, particularmente, la conferencia permanente de los Ministros Europeos de la Educación, los que han sido más determinantes en la orientación de las decisiones referentes a la escolaridad de los niños emigrantes. En el campo de acciones concretas, los esfuerzos de la Educación Nacional se referirán, principalmente, a la organización de clases de acogida y a la sensibilización de futuros maestros. Esta última acción, aun cuando solo sea fructífera a largo plazo, será sin duda alguna determinante. Los componentes económicos, psicológicos y culturales demuestran la complejidad del problema de la educación y la formación escolar de los jóvenes emigrantes.

Querer resolverlos, independientemente de los otros, es entrar en el terreno de la utopía.

Es un problema financiero, pero es, ante todo, una elección política: conseguir los ingresos necesarios para una enseñanza de calidad para todos, concretar la voluntad general de una real democratización de la enseñanza que permita corregir la separación entre clases sociales privilegiadas y clases sociales obreras, adoptar las decisiones que se refieren a los niños, en función de sus necesidades reales y no, consciente o inconscientemente, en función de imperativos referentes a los adultos.

ANEXO

ORIENTACION ESCOLAR DE ESTUDIANTES BELGAS Y DE EMIGRANTES

**Procedencia: Ministerio de Educación Nacional-Sector Francófilo
Año escolar 1972/1973**

NIVEL DE LA ENSEÑANZA	Belgas %	Extran- jeros %	Extranjeros proce- dentes del medio de trabajadores	
			Italianos %	Españoles y Por- tugueses %
Secundaria renovada.....	15,7	16,6	23,4	18,0
Secundaria especial.	1,8	2,9	1,9	1,6
General inferior.	21,0	12,5	11,3	16,4
General superior.	15,8	6,7	6,9	4,6
Técnica secundaria inferior.....	9,7	12,0	14,2	21,4
Técnica secundaria superior.	7,8	7,9	9,3	7,0
Profesional secundaria inferior.	7,9	17,1	22,9	21,4
Profesional secundaria superior.	2,8	3,6	5,0	2,2
Normal jardín.....	0,3	0,1	0,1	—
Total general secundaria.....	82,8	79,4	95,0	92,6
Normal primaria.....	0,5	0,1	0,1	—
Normal media.	1,1	0,2	0,2	0,1
Normal técnica media.	0,2	0,1	0,1	0,1
Técnica superior.	5,2	6,0	2,5	1,5
Total técnica superior no universitaria. . .	7,0	6,4	2,9	1,7
Enseñanza universitaria.....	10,2	14,2	2,1	5,7
Total enseñanza secundaria y universitaria.	100,	100,	100,	100,

PROBLEMAS SICOSOCIOLOGICOS DE LOS HIJOS DE LOS EMIGRANTES Y ALGUNAS SOLUCIONES POSIBLES

Dr. Robert BERTHELIER *

1. INTRODUCCION

La condición de emigrante no es algo ciertamente fácil de asumir. En el curso de una reciente reunión del comité médico social de ayuda a los emigrantes, que tuvo lugar en París, Sayad definía la emigración del trabajador como un siniestro: trasplante forzado que se encuentra relacionado con factores económicos apremiantes, separa al individuo de sus raíces; forastero en la ciudad, aislado, vende a aquel que la demanda su fuerza de trabajo, único valor que puede ofrecer. Visto desde esta perspectiva, este trasplante sólo puede ser definido como un traumatismo; por ello, no resulta difícil comprender que ésta sea la causa, frecuentemente, de la aparición o de la revelación de problemas síquicos. No obstante, el trabajador emigrante, es decir, el adulto, lleva en sí mismo posibilidades de defensa contra las agresiones sicosociológicas; éstas son de tipo cultural y le protegen en una amplia medida.

En efecto, a un cierto nivel de aprehensión, lo que sin duda alguna define mejor este fenómeno complejo de la sicopatología de la emigración, es la noción de diferencia sociocultural (o de diferencia etnosociocultural como la ha llamado mi colega D'Almeida). A fin de plantear el problema de una manera correcta, es preciso en primer lugar examinar qué es lo que se encuentra comprendido bajo este término.

Todo individuo humano es un ser cultural, lo que significa que pertenece a una determinada cultura y que lleva en sí, cualquiera que sea el lugar en que se encuentre, los valores de esta cultura. Desde el momento de nuestro nacimiento al de nuestra muerte, estamos sumergidos en un baño cultural que nos impregna y nos modela: sin duda, no de una manera total, pero desde luego importante. Bajo este punto de vista, la cultura no constituye ciertamente lo que normalmente se entiende por tal al hablar de cultura escolar o universitaria, es decir, un cierto saber discursivo adquirido; la idea con que aquí se utiliza es notablemente más amplia y se extiende a la totalidad de lo que existe, consciente o inconscientemente, en la memoria colectiva de un determinado grupo humano. Esto es lo que permite a un autor como Devereux afirmar que en cada uno de nosotros existe, además del inconsciente individual, un inconsciente cultural cuya importancia, sin duda alguna, es tanta como el anterior. Por otra parte, al igual que sucede con el inconsciente individual, el inconsciente cultural proporciona a la persona mecanismos de defensa contra la angustia, una de cuyas características consiste en ser culturalmente adaptados, es decir, válidos para la totalidad del grupo social. En términos de enfermedad mental, ello viene a significar que en una determinada cultura existen formas socialmente admitidas de ser locos: por ejemplo, las calenturas delirantes en las culturas africanas tradicionales, las manifestaciones histéricas en las culturas islámicas, la esquizofrenia en el Occidente industrial, etc... En términos de normalidad, ello significa que determinadas conductas con un valor de defensa contra la angustia se encuentran socialmente adaptadas y, por consiguiente, admitidas: así, por ejemplo, en nuestra cultura, la obsesionalización.

* Psiquiatra de los Hospitales Andersen 1. L'orée de Senart 91.210. Draveil. Francia.

Esta cultura, al proporcionarnos mecanismos de defensa contra la angustia provocada por las agresiones, constituye uno de los factores de nuestra salud mental. Por otra parte, ayuda a nuestra adaptación al permitirnos una comunicación satisfactoria con los demás; así pues, si podemos comunicarnos con los restantes miembros de nuestro grupo, no es únicamente porque utilizamos las mismas palabras, sino porque para cada uno de nosotros las mismas palabras designan las mismas cosas: en otros términos, para emplear un vocabulario actual, podemos entendernos con los otros porque, poseedores de una misma cultura, existe en todo momento entre nosotros una adecuación entre el significado y el significante.

En caso de trasplante, es decir, en caso de cambio de nuestra cultura de origen a una cultura extranjera, sucede algo muy diferente. Con independencia de los muy reales problemas socioeconómicos que afectan al emigrante, a éste se le plantea en primer lugar el problema de la comunicación: por ello, en el momento en que nos encontramos ante una cultura diferente a la nuestra, no existe ya ninguna adecuación entre el significado y el significante en el intercambio verbal (1) y sin contar el aprendizaje de una lengua extranjera, lo que se encuentra en juego es la adquisición de una cultura extranjera. Este proceso se denomina normalmente aculturación. No obstante, para el emigrante, la cultura del país de recepción se presenta de forma más o menos clara como una agresión, ya que al ser portadora de valores heterogéneos a los de la cultura de origen, amenaza al individuo en su integridad, rompiendo su sentimiento de pertenencia. Contra esta (o estas) agresiones, el emigrante va a protegerse mediante la utilización de unas defensas, proporcionadas por su cultura materna y que lleva dentro de sí. Estas defensas pueden mostrarse eficaces e incluso adaptables; el repliegue, la creación de un «ghetto» que tiende a recrear una imagen similar a la de la cultura de origen, constituyen algunas de estas posibles defensas. En otros casos, éstas aparecen como ineficaces e inadaptadas: Bastide nos ha relatado, por ejemplo, la historia del joven africano que se protegía de las agresiones de Europa paseándose con una piel de león en la cabeza; este rito mágico, tradicional en su cultura ha provocado en la nuestra su internamiento en un hospital psiquiátrico. Cualquiera que sean, eficaces o no, adaptadas o no, estas defensas culturales del emigrante adulto tienen al menos el mérito de existir. Por el contrario, el problema del niño se presenta de una forma muy distinta: personalidad en formación, todavía no conocer cómo incorporar válidamente los valores y modos de defensa de su cultura de origen y, consecuentemente, se muestra infinitamente más vulnerable que el adulto, aunque, en contrapartida, sea también infinitamente más adaptable: esta posibilidad de adaptación, innegablemente, es frágil, y esto es precisamente lo que trataré de exponer, porque está presente; no destruirla es uno de los mayores problemas con que tienen que enfrentarse los países receptores de emigrantes (2).

2. EL RETRASO ESCOLAR

Existen múltiples maneras de abordar los problemas que plantean y que se les plantean a los hijos de los emigrantes. Una de las más sencillas, porque es

(1) Recordaremos aquí que a un determinado nivel la enfermedad mental se define como una distorsión de la comunicación, que hace que el discurso recíproco no sea comprendido y coloca a los interlocutores en el campo de la alienación.

(2) Pido disculpas por una introducción tan larga. Pero en la medida en que se trataba de exponer nociones bastante complejas he juzgado lícito explicarlas con alguna atención.

allí donde se muestran con evidencia, se encuentra en relación con la escolaridad. En efecto, frecuentemente es a través del retraso o del fracaso escolar, acompañado o no de problemas relativos al comportamiento (uno de los más frecuentes está constituido sin duda por aquello que normalmente se denomina como inestabilidad sicomotriz), cómo el niño se ve orientado hacia las consultas siquiátricas especializadas. Este caso resulta habitual y así, Madame Gratiot-Alphandery ha evidenciado con gran acierto, que en las escuelas de un departamento del norte de la región de París los retrasos escolares son estadísticamente más frecuentes en los hijos de los trabajadores emigrantes que en la población autóctona (3). En el caso que nos ocupa, es de destacar que el diagnóstico realizado por la escuela es frecuentemente el de debilidad mental y que la solicitud que se presenta ante el consultorio siquiátrico consiste en orientar a estos niños hacia una clase o un centro especializado; en cualquier caso, ello supone la realización de tests de inteligencia (y con frecuencia de tests proyectivos), es decir, la aplicación de un instrumento de selección y orientación adaptado en la medida de lo posible. A estos efectos, lo que con más frecuencia se solicita es la medida del coeficiente intelectual (Q.I.), que se supone es lo que posibilita la medida de la capacidad intelectual del niño. En consecuencia, resulta necesario plantearse aquí el problema de la validez de estas pruebas. Ahora bien, la experiencia ha demostrado que baterías de tests utilizados con mayor frecuencia (en Francia, el Binet-Simon, el Wisc y el Terman-Merrill), en ningún caso representan ni una medida objetiva ni un patrón válido: sin duda alguna, permiten evaluar el nivel escolar del niño, es decir, la cantidad de saber que ha adquirido, pero desde luego no son capaces de medir su grado real de inteligencia. A este propósito, será sin duda alguna mejor la exposición de un ejemplo que un largo discurso, por ello, el caso que a continuación se señala, conocido en uno de los dispensarios en los que he trabajado, será sin duda más demostrativo que cualquier otra exposición de carácter teórico:

«Silvio (quince años), Lorenzo (doce años) y Atilio (nueve años) son tres hermanos a los que la escuela primaria envía simultáneamente a un dispensario debido a la presencia de importantes retrasos escolares: el mayor de ellos, tras haber repetido todas sus clases es actualmente el peor alumno del curso medio del segundo año en el que solo por su edad ha sido admitido; el segundo se ha mostrado incapaz de seguir el curso elemental del segundo año y por lo que se refiere al más joven repite por tercera vez el curso preparatorio sin obtener resultados apreciables (4). Por lo que a ellos se refiere, la opinión de la escuela se encuentra perfectamente formada y la petición realizada no presenta lugar a dudas: son débiles mentales y se solicita de nosotros que nos ocupemos de su escolarización en instituciones especializadas. No obstante, ni la apariencia de estos niños, ni su conversación, hacen sospechar de alguna manera un retraso de tipo mental. En cualquier caso, se les hace pasar tests cuyos resultados no carecen en absoluto de interés. Desde un principio, se puede observar en los tres hermanos una desviación muy importante entre el Q.I. verbal que es muy bajo, y el Q.I. resultados que es bueno. Globalmente las cifras obtenidas fueron las siguientes:

(3) Las cifras de esta encuesta han sido publicadas en el resumen del coloquio que tuvo lugar en el castillo de Longchamp y que fue organizado en 1973 por el Comité Internacional de Ayuda a la Infancia. La referencia de la edición francesa es la siguiente: «Los hijos de los trabajadores emigrantes en Europa». Ediciones E.S.F. París, 1975.

(4) Las edades normales para efectuar el cambio de una clase a otra son las siguientes: 6 años para iniciar el curso preparatorio, 8 años para el elemental 2.º año, 10 años para comenzar el curso medio del segundo año.

- El Q.I. de Silvio es 65, lo que le sitúa en una zona de debilidad ligera o media.
- El de Lorenzo es de 80, lo que se encuentra en el límite entre la debilidad ligera y la normalidad.
- Por el contrario, Atilio, a pesar de que lleva ya dos años acumulados de retraso escolar, tiene un Q.I. de 115.

Paralelamente, la evaluación del medio familiar aporta una serie de datos de gran importancia. Los padres, originarios del sur de Italia, hace ya quince años que se encuentran en Francia: el padre, obrero de la construcción, es un hombre bastante vulgar; la madre no ha adquirido en quince años prácticamente ningún conocimiento del francés y utiliza a sus hijos como intérpretes; ambos son analfabetos y el único idioma que se habla en el hogar familiar es un dialecto del sur de Italia. Por otra parte, el grupo familiar comprende ocho personas (efectivamente, es necesario añadir a los ya mencionados una hija, su marido y el hijo de ambos), que viven en dos pequeñas habitaciones: desde hace ocho años se encuentra en tramitación una demanda para un nuevo alojamiento.

Con independencia de las consideraciones sociológicas que todo ello supone, esta observación hace plantear dudas sobre la validez de los tests: evidentemente en este caso, el Q.I. no significa nada, y es muy probable que el de Atilio a poco que su carrera escolar continúe de la misma forma con que ha comenzado, se deteriorará lentamente para ser finalmente similar al de su hermano mayor; sin embargo, no deja de ser sorprendente en cualquier caso que un niño dotado de una inteligencia probablemente superior a la media se convierta en algunos años y en ausencia de toda enfermedad orgánica cerebral en un retrasado mental. En realidad, estos resultados vienen a significar que el instrumento de medida utilizado resulta inadecuado para su objeto. En consecuencia, ésta es la tara original de los tests normalmente utilizados: elaborados en el seno de una cultura, en una época y en una situación determinada y para los miembros de esta cultura, en ninguna manera pueden ser transportables a otra cultura, a otra época o a otra situación. La ampliación de su ámbito de aplicación es completamente ilusoria, ya que, quiérase o no, permanecen caracterizados culturalmente por su propia forma. Por otra parte, esta misma afirmación puede aplicarse a los tests proyectivos: Frantz Fanon ya había puesto en evidencia la imposibilidad de aplicar un test como el T.A.T., de origen americano, a las mujeres musulmanas (5); ¿qué pensar sobre la validez, en el caso de un niño islámico, del test de las Patas Negras que representa a una familia de pequeños cerditos, cuando es ya conocida la peyorativa connotación del cerdo en las culturas musulmanas?, ¿cuáles son los criterios para interpretar un dibujo de la familia por este mismo niño, cuando los modos de relación intrafamiliares no son los mismos que existen en la nuestra? Es posible que solo el test de Rohrschach resulte utilizable por su informalidad, aunque también en este caso se plantee el problema de la referencia cultural que puede permitir su interpretación.

En realidad, el problema de los retrasos escolares de los hijos de los emigrantes no se plantea en términos de una pseudomedida de la inteligencia, su problemática es muy diferente. Desde luego, puede ser planteada en varios niveles.

(5) Véase F. Fanon: «El T.A.T. y las mujeres musulmanas», 54.º Congreso de psiquiatría y neurología en lengua francesa. Burdeos, 1956. Masson et Cie. editor, París.

Un primer nivel, sin duda el más fácilmente comprensible, es el socioeconómico; se encuentra referido directamente a la condición del trabajador emigrante y a su estatuto en la sociedad de recepción. Madame Gratiot-Alphandery en la encuesta anteriormente señalada, demostraba sin ambigüedades que la tasa de retraso escolar en los hijos de trabajadores emigrantes, si bien era significativamente superior a la observada en la población autóctona global, en realidad era perfectamente superponible a la encontrada en los niños en edad escolar pertenecientes a las capas socioeconómicas más desfavorecidas de nuestra sociedad. A este nivel, entra en juego sin duda alguna la ausencia de ayuda pedagógica en el medio familiar, aunque también existan otros motivos. El trabajador emigrante, cuyo trasplante es debido a motivos económicos, pertenece frecuentemente al proletariado, e incluso en determinadas ocasiones a un subproletariado: originario casi siempre de las clases desfavorecidas de su país de origen, normalmente es analfabeto, incapaz consecuentemente de prestar cualquier tipo de apoyo al niño en su carrera escolar. Por otra parte, al no dominar la lengua del país de recepción, que es también la lengua de la escuela, tiene que enfrentarse con un obstáculo suplementario. Por consiguiente, éste es uno de los motivos por el que la alfabetización de los emigrantes constituye una tarea de primordial importancia, tarea que frecuentemente se encuentra olvidada.

El lenguaje constituye un segundo nivel de aproximación más complejo y con una importancia primordial. El sistema escolar tradicional, basado en un sistema de enseñanza esencialmente discursivo, se proyecta no con el fin de ayudar al desarrollo del niño y a la ampliación de su capacidad personal, sino para hacerle adquirir voluntaria o forzosamente una cierta cantidad de conocimientos, por lo que aparecen los retrasos y los fracasos. Sistema elitista, basado en la competencia (merced entre otras cosas a las escalas de notas y al sistema de clases por edades) y en la eliminación de los débiles, exige —y de forma imperativa— un conocimiento del lenguaje tan perfecto como sea posible, ya que es exclusivamente a través de él como se pueden adquirir los mecanismos conceptuales indispensables para el éxito escolar. En todo caso, se parte de la premisa que el idioma se adquiere antes de entrar en el ciclo primario. A priori, ello se revela ya injustificado con relación a la población autóctona: las diferencias de nivel encubren y son la base de importantes diferencias en el nivel lingüístico que representan de entrada una desventaja para algunos, una importante ventaja para otros. De esta manera se puede afirmar formalmente que los hijos de los obreros, desde el momento de su entrada en la escuela, ven su futuro escolar perjudicado por un dominio insuficiente de la lengua materna, mientras que aquellos procedentes de los medios intelectuales o de las clases favorecidas de la sociedad, solo por tener una mayor riqueza de vocabulario y un manejo más fácil del lenguaje, se benefician desde un principio de oportunidades suplementarias. Ahora bien, estas diferencias en el nivel lingüístico de los niños no hacen nada más que reproducir las existentes en sus padres: innegablemente, en nuestra sociedad, nivel socioeconómico, nivel verbal y oportunidades de éxito escolar se encuentran relacionados y articulados en un juego dialéctico que les hace automantenerse y perpetuarse; así pues, el hijo de un proletario tendrá muchas oportunidades de permanecer en el proletariado y el hijo de un intelectual de convertirse a su vez en un intelectual. En otros términos, a igual inteligencia, el éxito escolar supone un esfuerzo infinitamente mayor para el hijo de un trabajador manual que para el de un cuadro superior. En estas condiciones la escuela perpetúa y transmite la desigualdad de oportunidades.

Estas consideraciones, válidas para la población autóctona, lo son aun más con referencia a los hijos de los emigrantes. Ello se debe a que en este nivel, las distorsiones del lenguaje nacidas de la pertenencia a una clase social se ven considerablemente agravadas por el hecho de que la lengua de la escuela constituya en realidad para ellos una lengua extranjera. Desde luego no es la lengua materna ni la que se habla en el hogar familiar. En estas condiciones se comprende mejor la importancia de la tasa de retrasos escolares en estos niños, con independencia de cualquier noción de inteligencia, y lo fundamental que es el que les sea facilitado el acceso a la lengua del país de recepción. No obstante, queda por determinar cuáles son las condiciones necesarias para que se produzca su aprendizaje.

Ahora bien, el problema es aún más profundo. El lenguaje, en efecto, no se limita a la adquisición de un vocabulario y de una gramática. Más allá de esta función tan visible, es decir, de su papel inmediatamente utilitario, lleva consigo un equipo afectivo e ideológico culturalmente determinado, que no se encuentra presente explícitamente pero sí implícitamente: es decir, cualquier lengua constituye el vehículo de una cultura. Por tal entiendo que las palabras están lejos de ser neutras y que además de su sentido inmediato incluyen una connotación inconsciente, fantasmagórica o simbólica, que refleja directamente el imaginario colectivo de la cultura de la que proceden. También en este caso, un ejemplo será sin duda más significativo que largos discursos: cuando un niño norteamericano me habla de su madre, resulta a todas luces evidente que este término incluye al menos dos niveles de comprensión; el primero, que nos es común, designa realmente a la persona que le ha concebido; el segundo, simbólico, reenvía, a nivel fantasmagórico, al personaje maternal en la cultura islámica y en mi propia cultura; se corresponden con modos de relación intra-familiares, con organizaciones sociales, con mitos colectivos, con una red de significaciones simbólicas de carácter fundamentalmente heterogéneo, consecuentemente, si bien estamos de acuerdo en el primer nivel de comprensión, nos diferenciamos en cuanto al segundo. A partir de ello, indudablemente, se presenta una distorsión de la comunicación debida a que si bien el significante empleado permanece igual, los significados son diferentes. Este es precisamente el fenómeno que evocaba en la introducción al señalar que era la adecuación del significante con el significado lo que hacia posible la comunicación entre individuos procedentes de una determinada cultura. Resulta, por tanto, evidente que la ignorancia o el desconocimiento de este dato fundamental que es la connotación cultural de las palabras puede conducir perfectamente, aunque aparentemente parezca que nos comprendemos (es decir, a un primer nivel) a verdaderos diálogos de sordos. Ahora bien, no resulta frecuente que los docentes sean particularmente sensibles a este aspecto de la comunicación verbal; en el medio escolar, la mayor parte del tiempo, la transmisión y la pedagogía del lenguaje se realizan exclusivamente al nivel de la apariencia inmediata y todo se realiza como si se considerara, por razones esencialmente prácticas, que las palabras son neutras y que el primer nivel de comprensión aparece solo. Ello puede explicar sin duda un cierto número de retrasos en lo que se refiere a la adquisición del lenguaje, particularmente a nivel de lectura (dislexia) y de escritura (disgrafía, disortografía), resultando incuestionable que podría ser interesante la introducción en la formación pedagógica de los maestros de una sensibilización ante este fenómeno.

He señalado anteriormente que la lengua de la escuela, para el hijo del emigrante, era una lengua extranjera. En parte porque se corresponde con un vocabulario y una gramática diferente de la practicada en el hogar familiar, pero

también, y quizás sobre todo, porque se corresponde con normas culturales diferentes a los valores culturales maternos (es con el fin de mejor perfilar el significado, con el que utilizo este adjetivo, ya que es casi siempre a través de la relación que une al niño con su madre como se transmite la cultura de origen). De esta manera, el lenguaje se presenta como uno de los lugares fundamentales en donde se evidencia la desviación etnosociocultural y en donde se produce la aculturación. Juzgarle como un instrumento neutro, objetivo, constituye sin duda alguna un contrasentido fundamental, ya que de esta forma se favorece su no adquisición. El problema, desde luego, reside en saber si tal cosa es evitable y de qué manera. Ahora bien, desde mi punto de vista resulta necesario establecer a este nivel muy claramente dos tipos de datos:

— El primero se encuentra referido a que la adquisición de una lengua extranjera supone obligatoriamente un buen conocimiento de la lengua materna. Pero este conocimiento, para resultar útil, debe ser anterior al aprendizaje de la lectura y la escritura. En la realidad, lo que sucede es que el hijo del trabajador emigrante es prácticamente bilingüe de entrada, y utiliza al mismo tiempo la lengua aprendida en el medio familiar y la del país de recepción que es aquella que aprende en la calle y en los contactos sociales. Sin embargo, de hecho, teniendo en cuenta que el nivel socioeconómico generalmente bajo del medio familiar tiene como corolario un nivel verbal igualmente bajo, sucede en la práctica que ninguna de las dos lenguas es aprendida de forma adecuada. El problema, consecuentemente, reside en ayudar al niño no a aprender mejor la lengua del país de recepción, sino a adquirir un mejor conocimiento de la lengua materna; de ello se deriva la importancia de que el niño tenga la posibilidad de cursar estudios sobre o en lengua materna. No obstante, al contrario de lo que sucede en Francia en donde tal posibilidad existe en determinadas circunstancias a nivel de los estudios primarios (estas circunstancias son tales que su realización práctica no es frecuente), es en el nivel correspondiente a la enseñanza maternal en el que este tipo de enseñanza debe ser impartido, ya que si se realiza más tarde no resulta eficaz.

— El segundo dato supone la toma en consideración por la escuela de la (o de las) cultura original de los hijos de los emigrantes. Por lo menos resulta necesario reconocer su origen cultural y legitimarlo, que se admita el derecho a ser diferente. Ahora bien, en la realidad todo sucede de forma muy diferente, ya que parece como si la cultura originaria del niño resultara al tiempo negada y desvalorizada. En efecto, uno de los postulados implícitos en la enseñanza tradicional es que la cultura del país de recepción (en el caso presente la cultura francesa) es superior a cualquier otra: ello supone la desvalorización de la cultura materna y al tiempo se sobreentiende, prácticamente, que esta última no existe, es decir, viene a resultar negada. En efecto, la escolarización del hijo del trabajador emigrado se corresponde con una aculturación obligada, que en estas circunstancias es forzosamente ansiógena. Ahora bien, en la medida en que esta desvalorización de la cultura maternal se encuentra implícita, se vive aunque no se plantee, y solo puede ser combatida por el niño a un nivel no verbal; personalmente me pregunto si determinados problemas del comportamiento que a veces se presentan en los

hijos de los emigrantes (agresividad, inestabilidad sicomotriz) no son otra cosa que la posible respuesta —protesta activa— a esta agresión. En cualquier caso, nunca se señalará lo suficiente que el reconocimiento de las culturas de los emigrantes constituye un dato fundamental, que este reconocimiento implica su conocimiento y que, aunque es perfectamente legítimo el que inculquemos nuestra cultura a los emigrantes, también lo es en igual medida el que hagamos el esfuerzo de comprender la suya.

En relación con este segundo dato fundamental que es el reconocimiento de la pertenencia o de la herencia cultural, existen sin duda alguna soluciones, aunque no sea fácil su puesta en obra en la medida que suponen un cambio de mentalidad tanto por parte del personal docente (lo que pone en tela de juicio su formación pedagógica y quizás, sobre todo, su actitud con relación a su propia cultura materna) como de los programas (lo que al menos parece implicar una modificación de las actitudes colectivas frente al emigrante: volveremos sobre este punto), y en la que conducen casi obligatoriamente al concepto de que las culturas de los emigrantes y quizás sus idiomas deben ser introducidos en la enseñanza que se imparte a los autóctonos. En este nivel me parece interesante recordar una toma de posición y dos experiencias:

— La toma de posición se refiere a la de los participantes en el coloquio de Longchamp en el informe de la comisión de «escolaridad». Después de haber afirmado el principio de la inserción obligatoria de los hijos de los trabajadores emigrantes en el sistema escolar del país de recepción, el del mantenimiento de la lengua y cultura de origen en el país de recepción y la necesidad de realizar un importante esfuerzo para proporcionar una escolaridad satisfactoria a estos niños, la comisión concluía: «el coloquio ha mostrado un vivo interés por la experiencia llevada a cabo por las autoridades suecas en Göteborg, en donde la enseñanza escolar se imparte simultáneamente en la lengua del país de origen, aunque ésta se encuentre representada en una proporción pequeña y en la lengua del país de recepción. El aprendizaje del sueco se realiza sistemáticamente con motivo de la iniciación a los diferentes aspectos de la vida diaria. La enseñanza de las matemáticas o de la física, por ejemplo, se realiza en la lengua materna durante un determinado número de horas por semana distribuidas a lo largo de toda la escolaridad en función de las necesidades del alumno. El coloquio aconseja encarecidamente la ampliación y la repetición de experiencias de este tipo.

— Por lo que se refiere a las dos experiencias, la primera, una vez más, se encuentra relacionada con la experiencia sueca que consiste en solicitar de los docentes que organicen en sus clases a intervalos regulares distribuidos a lo largo de todo el año escolar, jornadas dedicadas al conocimiento de las culturas de origen de los emigrantes. La segunda, francesa, trata de las clases bilingües, en las que paralelamente a la escolaridad en la lengua nacional, se imparte también a los niños autóctonos la enseñanza de una lengua de los emigrantes: un primer intento en este sentido, llevado a cabo en el departamento de la Seine-saint-Denis bajo el impulso de B. Lambiotte (clase franco-árabe) ha debido ser abandonado por falta de medios, si bien la idea ha sido recogida y puesta de nuevo en aplicación por el Irfed en el marco de las clases bilingües franco-portuguesas en la región de París.

No pretendo en modo alguno que las experiencias suecas y francesas constituyan obligatoriamente soluciones ideales y ni siquiera modelos reproducibles. No obstante, he pensado que podía ser interesante señalarlas a título informativo, en la medida en que al menos parecen constituir intentos dignos de atención y susceptibles de constituir la fuente de útiles enseñanzas.

3. EL EXITO ESCOLAR. EL BICULTURARISMO

He creído conveniente insistir ampliamente sobre los problemas que se plantean a los hijos de los emigrantes en el medio escolar, aun con riesgo de consagrar más tiempo a los problemas pedagógicos que a la incidencia propiamente psicológica; ello ha sido así debido a que la escolaridad, en la medida en que reviste una particular importancia en los países industrializados (éxito escolar y éxito social se encuentran estrechamente ligados), constituye en mi opinión uno de los lugares y una de las fuentes de aparición de problemas psicopatológicos tanto entre los niños como entre los adultos. Ciertamente, no es la única, pero habida cuenta de la duración de aquélla en el período de la infancia, me ha parecido lícito reservarla un lugar importante. En efecto, no parece saludable provocar en el niño, cualquiera que sea el motivo, una situación de fracaso.

En una sociedad en la que ya a partir de la escuela reina la competición y que ha valorizado el éxito escolar de forma increíble (por no decir francamente patológica) a costa del desarrollo de la personalidad individual, el fracaso, en cuanto supone el reconocimiento de una sanción social —la proletarización— adquiere obligatoriamente un mayor valor ansiógeno. Como tal, se encuentra en el origen de una patología mental que constituye al mismo tiempo una patología social. Me estoy refiriendo de manera particular a todo ese aspecto cada vez más importante en nuestra sociedad de aquello que se ha dado en llamar los comportamientos asociales. Poco importa aquí si ello recubre o no cuadros neuróticos caracterizados, o lo que en nuestro lenguaje llamamos personalidades psicopáticas: el hecho en cualquier caso es que el éxito escolar y el éxito social al presentarse unidos, hacen que el fracaso sea fuente de frustración y por consiguiente de angustia; al conducir de manera casi obligatoria a la necesidad de dedicarse a tareas no cualificadas profundamente insatisfactorias, tiende a favorecer el nacimiento de una agresividad que recubre una profunda ansiedad, todo ello bajo formas muy diversas que revisten un valor catártico. Este análisis, que voluntariamente reconozco resulta algo sumario, se justifica ya a nivel de niños autóctonos. Se aplica más todavía a los hijos de los emigrantes en la exacta medida en que la extrema ambigüedad de que su pertenencia cultural viene a superponerse al fracaso propiamente dicho: se introduce aquí, quiérase o no, el problema del biculturalismo y de lo que ello implica.

En efecto, lo que parece caracterizar de manera fundamental al hijo del trabajador emigrante es su doble pertenencia cultural. Portador simultáneamente de una cultura materna que le es transmitida por el ambiente familiar y de una cultura propia del país de recepción que adquiere en el medio social, participa, lógicamente, de ambas, pero no pertenece por entero ni a una ni a otra y no puede identificarse de forma plena con ninguna. En la medida en que los valores transmitidos por las dos culturas son heterogéneos e incluso incompatibles, aparece un conflicto de pertenencia que sólo puede ser resuelto mediante la elaboración de un compromiso. Este, en cuanto intenta conciliar datos frecuentemente contradictorios, resulta forzosamente insatisfactorio e incompleto y en todo caso frágil. En consecuencia, parece poco posible, como algunos pre-

tenden, el ver en ello una «tercera cultura» original. Solo puede constituir la fuente de una angustia que se encuentra relacionada con el hecho de que el individuo solo difícilmente, e incluso en algunos casos resulta imposible, puede situarse frente a ambas culturas antagónicas. Un estudiante de origen español que me había solicitado una ayuda psicológica en el dispensario de higiene mental donde prestaba servicio, había expresado perfectamente este problema en la misma formulación de su pregunta: «Doctor, vengo a verle porque no sé quién soy». Este compromiso, aunque incompleto, representa una solución relativamente satisfactoria al conflicto nacido de una aculturación antagonista, con tal que haya sido elaborado: me atrevería a decir que constituye el modo normal de resolución. Existen otras posibilidades que podemos encontrar, pero que tienen un valor patológico o al menos patógeno. Estas se desarrollan, de forma esquemática, entre dos polos extremos que representan elecciones opuestas:

— La primera de ellas es lo que llamaría el polo paranoico por referencia a la estructura patológica con la que se encuentra relacionada. En este caso, el individuo, lejos de elaborar un compromiso opta sin ambigüedad por la cultura materna. Sin embargo, se trata de una cultura fantasmagórica, idealizada, imaginaria y fuera de cualquier realidad debido al simple hecho del trasplante. Esta cultura se valoraliza extremadamente y llega a convertirse para el individuo en una especie de fetiche intangible que es importante defender y preservar ferozmente. La cultura del país de recepción, por el contrario, se recibe como agresiva, y su primer objetivo es destruir la otra: de esta forma, el mundo se convierte en el objeto de una separación maniquea entre el bien (que se encuentra referido a la cultura materna) y el mal (o sea la cultura autóctona) sin posibilidad de llegar a un compromiso o de ser matizado. El medio ambiente, el país de recepción, se convierten en perseguidores y, a partir de este momento, se entra en el campo del delirio. Esta persecución por el país de recepción puede ser vivida de forma pasiva, de forma depresiva o de forma activa, como perseguidor-perseguido, pasando eventualmente a la acción.

— La segunda elección, por el contrario, representa el polo esquizofrénico. En este caso, es la cultura del país de recepción lo que se elige y valora, mientras que la cultura materna, desvalorizada y percibida como desvalorizante, se ve renegada. Esta negación se encuentra en el origen de una incoercible ansiedad que subtiende una culpabilidad intensa. En realidad, se trata de un proceso que, eventualmente, puede llegar a ser sicotizante, ya que en ningún caso un individuo puede romper con sus raíces sin experimentar un daño. Además, conocemos perfectamente hasta qué punto ello tiene un valor destructivo para la persona y cómo el naufragio delirante puede constituir a veces la única salida posible: un testimonio de ello lo constituyen la gran frecuencia con que se presentan los episodios delirantes agudos en los estudios de origen extranjero.

Entre estos dos polos, son por supuesto posibles múltiples situaciones intermedias e infinitos matices. No obstante, en cualquier caso, todo revierte en una patología de la aculturación que hace que el hijo del trabajador emigrante permanezca casi siempre, cualquiera que sea el lugar en que se encuentre, como un extranjero que no puede identificarse de manera total en ningún sitio. Por otra parte, las modificaciones del medio familiar directamente relacionadas con

el trasplante y el estatuto otorgado por la sociedad de recepción al trabajador emigrado, vienen a contribuir a incrementar la fragilidad del precario equilibrio que el niño ha podido edificar. Un factor se presenta de forma particularmente constante: el niño, por el hecho de estar escolarizado, es el que mejor habla en el medio familiar la lengua del país de recepción; aun en el caso de que su conocimiento, por los motivos que anteriormente se han señalado, sea insuficiente, con frecuencia, como para permitirle un buen éxito escolar, tiene en cualquier caso una utilidad y se muestra satisfactorio a nivel de relaciones familiares. Por el contrario los padres, que normalmente tienen un origen rural y para quienes la emigración no viene acompañada de una alfabetización, tienen un conocimiento de la lengua mucho peor, llegándose incluso, sobre todo en el caso de las mujeres, a un desconocimiento total. Consecuentemente, el niño se convierte en el intérprete habitual de la familia y en el intermediario obligatorio entre ésta y la sociedad de recepción. Ahora bien, ello le lleva a asumir una responsabilidad que con frecuencia es superior a la que corresponde a su edad, y que normalmente corresponde al padre. En efecto, recordemos que al ser estas familias procedentes de forma primordial de medios ambientes rurales, es el padre el que encarna tradicionalmente el principio de autoridad y el de responsabilidad, sobre todo en las relaciones con el medio ambiente social. En el presente caso, el padre se encuentra desposeído de una parte de sus prerrogativas y, si bien esta situación valoriza al niño, lleva también consigo, en contrapartida, una desvalorización de la figura paterna que pierde una parte de su prestigio: el padre se ve suplantado por el hijo, y éste, a un determinado nivel, se configura como rival del cabeza de familia e incluso le suplanta. De esta forma, cuando el niño por su propia situación está reclamando imágenes de identificación fuertes, se introduce una falta de autoridad paterna —al menos a nivel simbólico—, que constituye por una parte un serio factor de desequilibrio de las estructuras familiares tradicionales y, por otra, representa una traba para el desarrollo de la personalidad infantil, lo que igualmente constituye un factor de desequilibrio. Todo ello constituye para el individuo una falla, un vacío que necesita ser rellenado mediante la búsqueda de sustitutos que le aporten una seguridad. Entre ellos, uno de los posibles es, sin lugar a dudas, el refugio en el seno de la banda que se presenta como un elemento de seguridad pero que, en contrapartida, constituye una causa no desdeñable de marginación. Esto es verdad sobre todo para los chicos. Por lo que a las chicas se refiere, el problema se sitúa probablemente en otro lugar, en el hecho de que determinadas culturas tradicionales nieguen prácticamente a la mujer el derecho a poseer una existencia autónoma; en estas condiciones, el conflicto se presenta en el momento en que, como consecuencia de la aculturación, se reivindica el derecho a la autonomía. Personalmente me encuentro sorprendido por las consecuencias que de ello se derivan, sobre todo en los medios ambientes norteafricanos; me he encontrado ya con varios casos de tentativas de suicidio en adolescentes como consecuencia de la persistencia de una actitud tradicional de coacción por parte del padre y también he conocido casos en que la única solución encontrada al conflicto era el matrimonio obligatorio de la hija acompañado de una vuelta forzosa al país de origen, lo que suponía un importante traumatismo. De todas formas, lo importante de todo ello es retener que el concepto de trasplante, al implicar una aculturación de los hijos más importante que la de los padres, determina modificaciones del medio ambiente familiar lo suficientemente importantes como para producir eventualmente conflictos y/o perturbaciones de la personalidad. A este nivel, las soluciones posibles no son sencillas y, a decir verdad, ignoro si existe alguna. No obstante, es de suponer que la prevención

o la minimización de estas perturbaciones, sólo puede realizarse mediante medidas sociales y de carácter propiamente político susceptible, por una parte, de favorecer la alfabetización y la información de las familias de los emigrantes y, otra, de ayudar a su inserción en la sociedad convirtiéndoles en ciudadanos con plenitud de derechos que participen en la vida de la ciudad, dejando de ser unos marginados.

Este último punto me parece particularmente importante. En la mayoría de los países de recepción, efectivamente, el estatuto del emigrante supone un rechazo del cuerpo social: las medidas a él referidas, le sean favorables o no, no tienen en cuenta su opinión; marginado en la ciudad, comparte con los ciudadanos sus deberes, sin llegar a ser acreedor a sus derechos; explotado por una comunidad que utiliza sin ningún prejuicio y en función de sus propias necesidades su fuerza de trabajo, solo puede resignarse y su opinión, las más de las veces oculta, apenas si es oída. Sería vano ocultar que esta situación de marginación y rechazo constituye uno de los factores que contribuyen a reforzar los comportamientos y las actitudes racistas de la sociedad de recepción. Ahora bien, resulta patente que el racismo constituye en todo el mundo una de las motivaciones más compartidas. En cada uno de nosotros, instintiva o racionalmente existe un movimiento inconsciente que nos lleva a rechazar al extranjero, en cuanto agresor potencial y a buscar fuera de nuestra propia comunidad la cabeza de turco de nuestras dificultades: pase lo que pase, es el otro el responsable y si es de otro lugar, aún mejor, porque así será más fácil el rechazarle. Todo grupo social, cualquiera que sea, tiende a vivir la introducción en su seno de elementos extranjeros como una agresión, como el germen, en todo caso, de una destrucción potencial de su cultura original frente a la que resulta importante protegerse y evitar la contaminación; el racismo, es esto, y no está reservado al país de recepción, siendo posible concebir el ghetto, medida defensiva de los emigrantes, como un racismo reflejado (es por ello que en la medida de lo posible es necesario evitarlo: la coexistencia de medios culturales cerrados, más o menos pacífica, nunca ha constituido un modelo de comunicación interhumana, ni tampoco un elemento válido de inserción social). Ahora bien, este racismo latente o patente, explícito o implícito, consciente o desconocido, es sentido por los hijos de los trabajadores emigrantes tanto como por sus padres, e incluso probablemente más, debido al hecho de que la escolarización obligatoria les sitúa forzosamente en estrecho contacto con sus condiscípulos autóctonos. En realidad, lo que sorprende en el medio escolar es que cuando parecería ser que los niños (en particular los más jóvenes) deberían estar desprovistos prácticamente de prejuicios raciales, éstos mantienen en las escuelas conductas raciales cuya existencia está lejos de ser excepcional. En estos casos, resulta evidente que los niños no hacen otra cosa que transmitir las actitudes y propósitos que a su vez les han sido transmitidas por el medio familiar; en cualquier caso, resulta del todo evidente que lo que aquí se reproduce se encuentra referido directamente a la ideología dominante en la sociedad de origen, en consecuencia a un dato cultural. En el mismo orden de ideas, resulta probablemente lícito plantearse un problema que hoy en día se encuentra muy de moda, es el del «nivel (o umbral) de tolerancia»: se conoce que se trata de un concepto sociológico según el cual un grupo social dado no conocería cómo tolerar una proporción de elementos extranjeros más allá de un punto X; una vez superado este punto, aparecerían irremediablemente fenómenos de intolerancia que, guardando la debida proporción, serían comparables a la reacción de rechazo que presenta un organismo cuando se realizan injertos de órganos. Este planteamiento ha alcanzado una cierta fortuna y, en

determinadas ocasiones, ha servido de pretexto a auténticas deportaciones de los hijos de los trabajadores emigrantes desde un centro escolar a otro más alejado. En consecuencia, resulta sorprendente constatar el que esta noción, aparentemente seductora, no es otra cosa que una comprobación puramente empírica que no reposa en ninguna base científica seria. En realidad, lo que se viene a medir de esta manera no es ciertamente el umbral de tolerancia del grupo escolarizado, sino más bien, de acuerdo con la expresión de Madame Gratiot-Alphandery, el «nivel de intolerancia» de los padres de los alumnos y de los profesores; más aun todavía, se presenta una remisión a la ideología dominante en la sociedad de recepción, resultando que el concepto sociológico se configura esencialmente como una racionalización de tipo secundario que sirve para justificar las medidas de segregación racial, pero que difícilmente puede mantenerse al tratarse de un medio pedagógico que por su propia voluntad se califica de neutro. Para plantear el problema con todo realismo, son las actitudes colectivas las que resulta preciso modificar si se pretende cambiar esta situación, lo que viene a significar que se trata, por una parte, de un trabajo a realizar a largo plazo, y por otra, de un problema puramente político. Así pues, solo una utilización racional y perseverante de los medios de comunicación de masas parece susceptible de poder aportar, y no de forma inmediata, cambios profundos en las actitudes colectivas de rechazo para con los extranjeros: en este nivel, solo la información es capaz de introducir la aceptación de las culturas no autóctonas y esto es lo que puede desmitificar la figura del emigrante. A este respecto, conviene señalar que se realizó en Suecia una experiencia limitada en este sentido: consistió en una amplia campaña de tres meses de duración en la que se utilizaron en gran medida los modernos medios de información y difusión (prensa escrita y hablada, medios audio-visuales); las investigaciones realizadas al término de esta campaña han demostrado la existencia de un cierto impacto, lo que se traducía en sentido positivo por una modificación de la imagen del emigrante entre la población; por el contrario, una investigación ulterior objetivaba el hecho de que estos resultados no eran duraderos y que los estereotipos culturales anteriores reaparecían rápidamente, lo que aboga evidentemente en favor de que este esfuerzo se realice de forma no limitada en el tiempo. A título personal añadiría que, paralelamente a la realización de acciones de este tipo, resulta indispensable reforzar el arsenal legislativo para la represión de las prácticas racistas y, en todo caso, aplicar estrictamente en una primera etapa el que ya existe.

4. EL EVENTUAL RETORNO AL PAIS DE ORIGEN

Al aproximarse el fin del artículo, soy plenamente consciente de no haber abordado la totalidad de los problemas que se presentan a los hijos de los emigrantes y de que, por tanto, este texto resulta extremadamente esquemático. El sujeto que con carácter previo se ha planteado —el hijo del trabajador emigrante— reviste en la realidad una gran variedad de situaciones diversas. Desde un punto de vista ideal convendría distinguir y matizar en función de la edad de llegada al país de recepción, del nivel socioeconómico del medio familiar, del lugar que por la edad se ocupa entre los hermanos, de la escolaridad adquirida con anterioridad, etc..., sin hablar de los problemas que con carácter particular se plantean en el caso de parejas mixtas. Evidentemente no resulta posible examinar de forma separada cada una de estas posibilidades y, por ello, en estas circunstancias me ha parecido adecuado, ya que el cuadro se podría ensombrecer

aún más, tomar como ejemplo la situación más extrema. No obstante, espero haber conseguido el objetivo de poner en evidencia algunos datos relativamente precisos y particularmente:

- Que los problemas que plantea y que se plantean al hijo del emigrante se encuentran estrechamente vinculados al problema general del estatuto del emigrante en la sociedad de recepción.
- Que es fundamental reconocer la originalidad de la cultura del emigrante no desculturalizándole con el pretexto de culturalizarle.

Esta última noción me permitirá insistir en la necesidad de respetar la pertenencia cultural materna, introduciendo un dato que hasta el momento no he abordado, esto es el problema del porvenir de estos niños a medio y largo plazo. Con tal cosa entiendo el hecho de que un día u otro se ha de presentar una alternativa: volver al país de origen de los padres o permanecer en el país de recepción. Ante esta pregunta, nadie puede responder a priori con un grado adecuado de certidumbre. Pero es seguro que se planteará tarde o temprano el problema de la elección, y lo que resulta fundamental es que esta elección sea posible: ello quiere decir que es importante preservar, mediante la creación deliberada de las condiciones necesarias para un auténtico bilingüismo, las posibilidades de un retorno eventual a la cultura materna. Esto nos lleva a reconocer la herencia cultural y también a un cierto número de obligaciones o de restricciones sobre todo en materia de formación profesional: porque resulta evidente que si se pretende no privilegiar de manera especial los términos contenidos en una de las alternativas, la formación profesional debe tomar forzosa-mente en consideración las necesidades reales de mano de obra cualificada del país de origen, al igual que aquellas del país de recepción, ya que sólo de esta forma será posible el retorno mediante una posible oferta de inserción en la vida profesional. Efectivamente, no es preciso disimular las dificultades reales de este «repatriamiento»: el hijo del trabajador emigrante, crecido y escolarizado en el país de recepción, se encuentra aculturado; será tan extranjero, si no más, en un país de origen que solo conoce mediante referencias y de una forma más idealizada que realista, que en el país de recepción. A título de ejemplo baste con señalar el caso de aquel joven argelino, llegado de corta edad a Francia y escolarizado en este país: encontrándose neurótico, había querido regresar a Africa del Norte con el fin de hacerse curar su enfermedad mental mediante la intervención de un religioso musulmán según es la tradición: regresó a Europa al cabo de dos meses, después de haber tenido conciencia durante su estancia de la realidad de su aculturación y de que, aunque no se sentía plenamente en su país al residir en una sociedad europea, en Argelia se había convertido en un extranjero.

5. CONCLUSION

Cualquiera que sea el grado de consciencia que se puede tener de las dificultades sentidas por los hijos de los trabajadores emigrantes y de las medidas adoptadas a fin de remediar estas dificultades, sería vano engañarse en cuanto a su eficacia real: sea lo que sea lo que se haga, nunca será posible impedir que este individuo se sienta mal en su piel y que no pueda encontrarse en ningún sitio en su propia casa. Desde mi punto de vista, creo que en el momento actual no es posible concebir ilusiones y cuando éstas existen, la suerte de los medios

ambientes de los emigrados se juega en tres generaciones: la primera, la de los padres, se protege a toda costa mediante la utilización de las defensas culturales de que dispone, ésta, en mayor o menor medida, es la generación del ghetto. La segunda generación, la de los hijos y que es la que constituye nuestro objeto, es la del biculturalismo, es decir, la de la quiebra de las estructuras; se encuentra sentada literalmente entre dos sillas (es decir entre dos culturas), su ambigüedad de pertenencia la convertirá en blanco de elección de los procesos de marginación o de desocialización así como de los sicopatológicos. Solo a partir de la tercera generación, en el mejor de los casos, se podrá hablar de una verdadera integración y de una aculturación auténtica, e incluso, quizás a este nivel, del nacimiento de una verdadera tercera cultura.

Esta concepción resulta por supuesto muy esquemática y no tiene otro valor que aquel, aproximativo, de una imagen cercana. No obstante, tiene el mérito de poner de manifiesto las dificultades muy reales que esperan a los hijos de los trabajadores emigrantes en el país de recepción y de intentar que el esfuerzo más importante se realice en ellos. Este esfuerzo incluye, en primer término, una información muy precisa e insistente dirigida a la totalidad de la población autóctona y sobre todo a aquellos que por una u otra razón tienen o tendrán que conocer a estos niños: por supuesto, me estoy refiriendo aquí a todos los trabajadores sociales y también a los docentes, a los médicos, a los psicólogos y de forma general a todos los que trabajan en el campo de la salud mental, en las instancias administrativas, etc..., desde un punto de vista ideal, es a nivel de su formación específica donde esta información/formación debe ser proporcionada y donde debe realizarse su sensibilización.

En cualquier caso, tanto si se dirigen a la totalidad de la población como si lo están a una categoría profesional determinada, las disposiciones que se necesitan son de orden reglamentario y, consecuentemente, deben encontrar su traducción en el aparato legislativo. En cuanto tales, dependen en primer lugar del poder político. Si alguien me objetara que al decir esto me estoy saliendo del marco técnico que debería ser el mío para politizar inútilmente el debate, contestaré que en materia de prevención llega irremediablemente un momento y un lugar en el que la higiene mental se encuentra con la política, no sirviendo de nada querer evitarlo.

UN MODELO DE PROGRAMA PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO DE EMIGRANTES

Serafín VEGAS GONZALEZ

El campo que abarca la temática migratoria es lo suficientemente amplio como para desbordar las exigencias, modestas, de este trabajo. Por ello, conviene precisar desde un principio los límites con que ha sido pesada nuestra labor. Advertimos, en primer lugar, que nos referimos únicamente al ámbito de las migraciones *exteriores* y, dentro de éstas, nos fijaremos exclusivamente en las situaciones provocadas por la mano de obra emigrada en los países europeos, excluyendo aquellos tipos especiales de migraciones ocasionadas por motivos distintos (políticos, etc.) de los laborales. Igualmente por razones de extensión, limitaremos el tratamiento del artículo a las cuestiones educativas que afectan principalmente a los hijos de aquellos trabajadores emigrados, pues la temática de la educación de estos niños es la que más amplias resonancias tiene, al tiempo que ofrece las mayores posibilidades de acción en un programa cara al futuro.

Dentro de esta perspectiva, creemos que tampoco resultará ocioso el comenzar diciendo que, en el contexto de la preocupación por el tema de la educación de los emigrantes, el papel del profesorado encargado de esta educación adquiere una especial relevancia. Toda política educativa se genera y programa en función de unas líneas generales de actuación cuya puesta en práctica corresponde al profesorado. La *formación* de este profesorado es, por ello, un requisito indispensable de una planificación educativa que busque prioritariamente la eficacia de los objetivos propuestos, puesto que esta eficacia no puede llegar a darse más que a través de una asimilación consciente y voluntaria, por parte del profesorado, de los objetivos marcados.

La función relevante del profesorado en relación con una programación educativa viene, así dada en su calidad de *motor* de aquélla, al tiempo que, con su actuación inmersa en los condicionantes de la práctica, contribuye a una incesante remodelación de las bases primarias operativas, adecuándolas cada vez con más precisión a las instancias concretas de las necesidades reales.

Si —como ocurre en el campo de la educación de emigrantes— se carece de un programa concretamente definido de actuación, la relevancia atribuida a la misión del profesorado adquiere una especial consideración desde el momento en que, en este caso, la actuación del profesorado se erige como punto básico de apoyo de un determinado sector de lo educativo. De ahí la importancia de contar con un profesorado competente y adecuadamente formado, pues sólo de este modo —al faltarles el apoyo de una estructura planificada con detalle— podrá conseguirse una cierta seguridad de eficacia en la misión que les ha sido encomendada.

Por ello, a medida que se ha ido tomando conciencia de la gravedad del problema que plantea la educación de los emigrantes, se ha ido acentuando paralelamente la necesidad de llegar a la práctica de un programa de formación del profesorado que haya de ocuparse de este campo.

CONDICIONANTES BASICOS

El emigrante y su familia se encuentran en una peculiar situación que condiciona objetivamente toda su actuación hasta extremos tales que la *condición* emigrante pasa a ser un elemento determinante de su propia personalidad: Aquí, la situación o la circunstancia no sólo definen descriptivamente un punto de partida a tener en cuenta con vistas a un proceso educativo basado en una hipotética igualdad de oportunidades (1). La excepcionalidad, por el contrario, de aquella situación o circunstancias trasciende este planteamiento y no encuentra fácilmente acomodo en el contexto de una educación institucionalizada estructurada en función de unas variables que la dinámica social puede hacer cambiar o aparecer en modos diferentes aun dentro de unas gamas análogas de *status* socio-económico.

Se corre siempre, por ello, el peligro de aplicar al campo específico de la educación de emigrantes un lenguaje válido solamente dentro de unas coordenadas sociopedagógicas ajenas a lo *extra-ordinario* de la condición emigrante (2), cuya estructura factual está en función de unos intereses que —dentro de un contexto capitalista— no van acordes con las exigencias que, en un medio *normal*, se hacen a todo proceso educativo, ya sea atendiendo a su finalidad socio-integradora del individuo en su medio comunitario ya sea en función de su planificación como proveedora de individuos cualificados en relación con las necesidades de aquel medio.

El problema de la formación del profesorado encargado de la educación de los emigrantes está, por ello, primordialmente conexas con la problemática de qué *sentido* haya de otorgarse al campo específico de la educación misma de los emigrantes. En este aspecto, han de tenerse unas ideas claras y científicamente definidas acerca del medio en que se va a desenvolver la actividad propia de este tipo de profesorado que ha de ser plenamente consciente de la excepcionalidad de su misión, en cuanto que excepcionales son las estructuras que enmarcarán aquella misión, consistente fundamentalmente en aplicar a la situación migratoria los objetivos determinados que una política educativa impone y que han sido pensados fuera de un contexto concreto, cual es el de la emigración.

Estos condicionantes sociológicos constituyen la base en función de la cual han de comprenderse las funciones específicas de las tareas docentes del profesorado que han de relacionarse con los emigrados. Si falta la consideración debida a estos presupuestos, a lo más que se llegará será a una información aséptica y generalizadora cuya eficacia formativa y promocionadora corre el riesgo de ser muy reducida y, en todo caso, inoperante.

BASES PARA UN PROGRAMA DE FORMACION DEL PROFESORADO DE EMIGRANTES

Ya en 1970, el Comité de Ministros del Consejo de Europa adoptó una Resolución en la que hacía notar expresamente la necesidad de una actualización y puesta al día de un programa general tendente a suministrar las bases

(1) Acerca de la correlación *educación-igualdad de oportunidades* puede verse: MOSTELLER-MOYNIHAN, *On Equality of Educational Opportunity* (New York, Random House, 1971); DIEZ NICOLAS, *Desarrollo y justicia social (Anales de Moral social y económica, Madrid, 1975)*.

(2) Para una fenomenología descriptiva sobre bases científicas de esta situación, vid. CASTLES-KOSACK, *Inmigrant Workers and Class Structure in Western Europe* (London, Oxford University Press, 1973).

precisas para que, en los países de recepción de emigrantes, el profesorado autóctono que tuviese en sus clases alguna parte de la población infantil emigrada pudiera conocer suficientemente los programas de enseñanza del país de origen de los hijos de los trabajadores emigrantes.

Al mismo tiempo, el citado Comité de Ministros insistió en la formación de especialistas, pertenecientes tanto a los países de *origen* como de *recepción* de la mano de obra emigrante, que fuesen capaces de otorgar a los hijos de estos trabajadores una enseñanza cumplida de la lengua y civilización de su país de origen. Por último, el Comité acababa recomendando la realización de sesiones de trabajo para el profesorado de los países de emigración en los países de inmigración y viceversa, con el fin de favorecer la comprensión de la cultura y la organización escolar de los países en cuestión.

Junto a lo marcado en esta Recomendación, habría que acentuar con la misma fuerza la necesidad existente de una estructura programática que tienda a realizar de un modo continuo y *sistemático* la formación del profesorado de emigrantes. Formación que ha de afectar, en primer lugar, al profesorado de los países de acogida de la mano de obra emigrada.

Este profesorado se encuentra en sus clases un cierto número de niños emigrados cuyas especiales características socioculturales y familiares es muy difícil que el maestro autóctono pueda captar en toda su intensidad y variedad. Sólo un programa coordinado y montado sobre unas bases científicas puede otorgar a estos maestros los medios necesarios para intentar llevar a cabo una eficaz labor educativa de los niños emigrados. A falta de este programa, los maestros a que nos referimos sólo cuentan con su buena voluntad para enfrentarse a un problema que, por su complejidad sociológica, les desborda y anula la eficacia de aquellos buenos propósitos.

La dificultad básica a este respecto estriba en que el niño emigrado accede a un medio *extraño* del que la escuela es el portavoz más calificado. La educación institucionalizada, en este caso, la *oposición* de diferentes dinámicas y concepciones de vida y de ahí que todo ello tenga que traducirse en un bajo rendimiento escolar del niño-alumno emigrado (3). Este último no puede muchas veces contactar o *simpatizar* con un sistema escolar que no sólo le es ajeno, sino que también aparece montado en función de unos ideales que ofrecen unas perspectivas futuras alejadas de lo que será la realidad que el emigrante sufre en sus propias carnes. La acción aislada, individual del profesor autóctono no puede resolver favorablemente, a base de una cierta dosis más o menos paternalista de buena voluntad, este tipo de enfrentamiento.

Otras veces, los hijos de trabajadores emigrantes han nacido ya en el país de adopción de sus padres. Estos niños asisten desde un principio a la escuela de este país y se insertan fácilmente en un medio cultural que ya no les resultará extraño. Hasta aquí, no habría, en principio, mayores problemas si no hubiésemos de tener en cuenta que aquellos niños están vivencialmente incorporados a un medio familiar que *sí* se siente ajeno al marco sociocultural del que la escuela del país de acogida se erige en el representante por excelencia. En este caso, la escuela institucionaliza una separación lógica e, incluso, afectiva cuyas nefastas consecuencias recaen directamente sobre este tipo de escolares (4).

(3) MUNZ, E., *Die Schule, der Schularzt und das fremdsprachige Kind* (en *Präventivmedizin*, enero-febrero, 1963), p. 14; CASTLES-KOSACK, o.c., pp. 216 ss.

(4) LAURAN, A., *Les enfants de nulle part* (en *Terre entière*, julio-agosto, 1972); trad. y adapt. española a cargo de SANTIAGO MANCHO, *Los hijos de ninguna parte* (Madrid, Propaganda Popular Católica, 1973).

Tanto en una como en otra situación, parece inevitable una situación potencialmente conflictiva. La única solución a este problema parece que ha de establecerse en función de una orientación que tienda a una comprensión asimiladora de los dos sistemas socioculturales enfrentados. Tal orientación sólo podrá llevarse a la práctica haciendo del maestro el vértice ejecutor de la comprensión mencionada. No de otro modo lo entendió el Consejo de Europa al recomendar que, en los países de acogida de los trabajadores emigrados, el profesorado autóctono que tenga que ver con los hijos de aquellos trabajadores debería tener un amplio conocimiento de la cultura y los programas de enseñanza, así como de la organización escolar, de los países de origen de la mano de obra emigrada.

A este respecto, sin embargo, pensamos que es necesario puntualizar el hecho que, con frecuente ligereza, se cita de que el emigrante vería enriquecida su formación dado que se encuentra en una contextura bilingüe. Con ello, no se tiene en cuenta el que, por regla general, el emigrante (por su propia situación y las situaciones desfavorables en que ha de moverse) no opera bilingüísticamente sino en un medio *confuso* de mezcla de lenguas y culturas, confusión que resulta empobrecedora. Sólo de un modo científico y racional ha de programarse la educación de estos emigrantes de tal manera que se tenga en cuenta no sólo el contexto —bilingüe, si así se le quiere llamar— de su propio entorno, sino que también se ponga en juego, con toda su relevancia, la capacidad de *asimilación* que de tal contexto puedan tener en función de su característica situación.

Únicamente así podrá llegarse, en una cierta medida aceptable, al enriquecimiento formativo que la educación bilingüe proporciona en otros medios más favorecidos y ajenos a las penosas circunstancias de la emigración. De acuerdo con esto y como programa básico, habrá que subrayar la importancia que tiene el papel de la lengua y cultura maternas como modo ordinario de acceder a una formación que haga capaces de asimilar vitalmente unas nuevas estructuras culturales: «por su funcionalidad básica, la lengua y cultura propias exigen ser incorporadas igualmente al proceso educativo del niño y del adolescente emigrados. De no ser así se les obligaría a participar de dos mundos culturales diversos (familia-escuela del país de acogida), es decir, a asimilar dos modos de aprehender la realidad. Modos que son distintos, cuando no opuestos en algunos aspectos. Ello se traduce en un aprendizaje siempre incompleto y empobrecido de ambas culturas, lo que en última instancia no es sino un modo más de dejar al hijo del trabajador emigrado en francas condiciones de inferioridad en relación con los otros niños y adolescentes» (5).

Hay que tener, sin embargo, en cuenta que esta orientación asimiladora de dos situaciones culturales y escolares a que nos referimos, necesariamente se sustenta en unos muy endeble fundamentos si se quiere hacer recaer toda la responsabilidad de su puesta en práctica en manos del profesorado de los países de acogida de trabajadores emigrados. Este profesorado, inscrito en las coordenadas que establecen su propia lengua y sistema sociocultural, necesita un *complemento* de signo contrario que tienda a construirse en soporte fundante de la lengua y cultura del país de origen de aquellos emigrantes. Complemento que sólo puede darse a través de un profesorado que, procedente de los países de origen, sea capaz de mantener vivos y actualizados los sistemas operativos de la lengua y cultura originarios del trabajador emigrado.

(5) VEGAS GONZALEZ, S., *Notas básicas para una sociología y educación de los emigrantes* (en *Arbor*, C.S.I.C., n.º 362), p. 110.

Este intento, a su vez, no puede resolverse de modo unilateral porque —en este caso— implicaría un esfrentamiento que se traduciría en fuente de discusión oponente entre las culturas del país de origen y de acogida de los emigrantes (6). El peligro de esta posibilidad real de una situación disfuncional se obvia mediante la puesta en práctica de una sistemática inserción complementaria de ambas culturas. Ello supone una adecuada *formación* de este profesorado del país de origen, formación que ha de hacerse en función de los condicionantes generales de la situación emigrante y de los condicionantes específicos del medio y la cultura concretas en que se encuentran los emigrados.

Con ello, retornamos a nuestro anterior punto de partida: es en la *formación* del profesorado de emigrantes donde recae el peso fundamental de lo que se pretende conseguir, a saber, la comprensión y aceptación *racionalizada* de una situación *vivida* en base a dos sistemas culturales distintos. Comprensión que conduce a una asimilación de las dos culturas netamente diferenciadas entre sí.

SITUACION ACTUAL

Limitándonos al contexto europeo, los principios básicos que someramente acabamos de exponer son aceptados y reconocidos por los países a que, en mayor o menor medida, afecta el actual proceso migratorio. Todos estos países buscan el modo de llevarlos a la práctica. Se trata, sin embargo, de intentos aislados, desconexionados entre sí y carentes de una sistemática de operatividad que se viene traduciendo en una cierta pobreza de resultados.

Muchos de los cursos —generalmente de muy breve duración— organizados para el profesorado de emigrantes no hacen el suficiente hincapié en la especificidad de la situación encomendada a aquel profesorado. Se olvida, así, con demasiada frecuencia el estudio de los condicionantes sociológicos y psíquicos (7) de la emigración, tanto en su vértice general como en la más concreta de las distintas situaciones que —en función de los diferentes países de acogida— encuentran los emigrados.

Estos cursos, por otra parte, vienen siendo organizados por los países afectados por el problema migratorio de un modo irregular y temporalmente muy espaciados entre sí. Falta, por ello, una continuidad lógica de acción que implica que pueda afirmarse que hay, en la actualidad, una notable ausencia de formación especializada del profesorado de emigrantes. En la práctica, este tipo de profesorado ha de resolver por sí solo una serie de situaciones para enfrentarse a las cuales no había sido previamente preparado. Tenemos con ello un gran número de profesores que, en sus relaciones con los emigrantes, sólo cuentan con sus propias experiencias anteriormente vividas y echan de menos una formación sistemática, seria y responsablemente llevada, que los habilite a cumplir con toda dignidad su misión.

(6) A título de ejemplo y limitado al campo específico de nuestros emigrantes puede verse RODRIGUEZ, R., *Adaptation scolaire chez les enfants d'inmigrants espagnols à Genève* (en *La Suisse et le migrant*, Bureau d'Information Sociale, 1967) (*mimeog.*).

(7) Sobre este tema y ciñéndonos igualmente a la temática de los emigrados españoles, vid. TEIJEIRO-AJURIAGUERRA, *Problèmes psycho-pathologiques de l'inmigration espagnole à Genève* (en *La Suisse et le migrant*); CABALEIRO, M., *Problemas psíquicos de la emigración* (Madrid, Patronato Nacional Asistencia Psiquiátrica, 1967); ALBAITERO-LANGARICA, *Síndromes psicopatológicos condicionados por la inmigración y emigración* (San Sebastián, Diputación Provincial de Guipúzcoa, 1970).

No sería justo, sin embargo, el dejar de resaltar el interés con que esta problemática de la formación del profesorado de emigrantes está siendo afrontada en los diferentes países que se relacionan con el actual proceso emigratorio. Tampoco hay que olvidar los intentos llevados a cabo para tratar de resolver este problema. Pero —dada la complejidad del actual *status* migratorio— creemos que ha llegado el tiempo de lanzarse a una decidida acción que lleve a cabo un programa *sistemático y racionalizado* de esta formación del profesorado de emigrantes y que, por otra parte, este programa sea implantado con carácter general en los países de acogida y de origen de la emigración de nuestros días.

LA REALIZACION DE UN MODELO

Entre las diversas opciones que podrían proponerse para la realización de este programa, pensamos que habría ineludiblemente que acudir a aquellas que ofrezcan una panorámica *completa* de la problemática —general y específica— que afecta al profesorado de emigrantes y que ha sido expuesta anteriormente. Ello garantizaría una seria formación cuya eficacia puede razonablemente presumirse de antemano.

Insistiendo sobre esta razón de eficacia, debería tratarse de un programa susceptible de ser aplicado con relativa facilidad por los gobiernos interesados en ello y con la necesaria uniformidad que proporcione un lenguaje básico que haga posible el que puedan intercambiarse las experiencias que, a este nivel, vayan produciéndose en los diversos países.

Un programa que cumple estas condiciones es el que Louis Warzee ha confeccionado por encargo del Secretariado del Consejo de Europa (8) y que, como hipótesis de trabajo, cuenta con numerosas simpatías, amén de la garantía de una obra realizada con toda seriedad y conocimiento del tema. Sobre la base de que, tanto los profesores autóctonos en los países de *acogida* de emigrados como los profesores de los países que proporcionan un notable contingente de emigrantes, no pueden permanecer insensibles al hecho de la existencia del proceso migratorio en sí, Warzee establece separadamente para cada uno de los grupos de países relacionados con el tema de inmigración-emigración, tres grados o niveles de la formación del profesorado de estos países:

A) *Para los países de inmigración*

1) Una formación *básica*, a desarrollar en los centros de formación del profesorado y que tienda a *sensibilizar* a los futuros maestros en torno a la problemática de la educación de los emigrantes. Esta formación de base quedaría incorporada a los problemas oficiales y habría de ser cursada con carácter obligatorio en las Escuelas Normales de los países de inmigración. La importancia de la inmigración en los diversos países y las características específicas de estos mismos países, así como sus respectivas organizaciones escolares, servirían para *matizar* el contenido, la extensión y las modalidades de los cursos tendentes a ofrecer esta formación básica.

(8) *La formation des maitres chargés de l'enseignement dispensé aux enfants des travailleurs migrants.* (Estrasburgo, 1974) (*mimeog.*).

En todo caso, se proponen unas líneas *directrices generales* que servirían para enmarcar los diversos campos a que habría de referirse este primer tipo de formación:

- a) Información sobre los trabajadores emigrados.
- b) Nociones de geografía económica y humana que analicen la problemática económica que divide a los países ricos y pobres, y la temática de la moderna industrialización que ha dado origen a los movimientos migratorios de nuestros días. El estudio de estos movimientos ha de ser completado con unas.
- c) nociones de historia que sitúen los citados movimientos en un contexto dentro del cual puedan ser radicalmente comprendidos.
- d) Abonar los problemas clave que se plantean en un estudio *sociológico* de la emigración.
- e) Planteamiento, desde bases científicas, de la problemática *lingüística* del emigrante situado en un medio cultural extraño;
- f) Nociones de sicología diferencial, comparada y social.
- g) Nociones de pedagogía y de organización escolar aplicadas al tipo concreto de escuelas que cuenten con un número relevante de alumnos inmigrantes.
- h) Estudio de la metodología y didáctica a aplicar en los casos en que los futuros maestros se encuentren con alumnos inmigrados en sus clases.
- i) Nociones de religión y moral laicas y de higiene.
- j) Medios didácticos más apropiados.

2) Aparte de esta formación *básica*, hay que prever una programación tendente a proporcionar una formación a aquellos profesores que deseen especializarse en la enseñanza a los hijos de los trabajadores emigrantes. De acuerdo con Warzee, este nivel puede ser calificado como formación *especializada* que trataría de proporcionar un conocimiento profundo del medio inmigrado, un dominio perfecto de los métodos de enseñanza de la lengua del país de acogida considerada como segunda lengua y, en general, una profundización en los temas que constituyeron el fundamento de la formación básica, más arriba descrita.

3) Puede pensarse también en un tercer nivel, el que proporcione una formación *complementaria* a los profesores que se encuentran de hecho al frente de una clase con un número lo suficientemente elevado de alumnos inmigrados y que juzguen necesario, para la eficacia de la enseñanza impartida en estas circunstancias concretas, hacerse lo más rápidamente posible con un bagaje mínimo de conocimientos que les sirvan como solución de emergencia para los problemas que tienen planteados.

B) *Para los países de emigración*

En los países de origen de los trabajadores emigrantes, la formación del profesorado que ha de ocuparse de la educación de estos emigrantes ha de poseer

unas características netamente diferenciadas de las contempladas en el caso anterior. En los países de inmigración, en efecto, el profesorado autóctono se encuentra, de hecho, con una población escolar inmigrada a la que se encuentra *obligado* a atender. Se trata además de un problema que afecta, en mayor o menor medida, a la *generalidad* de aquel profesorado autóctono.

En los países de emigración, por el contrario, el problema de la educación de emigrantes afecta a un número *reducido* de profesores que *voluntariamente* aceptan el incorporarse a este tipo de labor educativa a desarrollar fuera de las fronteras de su patria. La importancia de la labor a desarrollar por este profesorado estriba fundamentalmente, según ya dijimos, en que él será el que va a servir de nexo de unión entre las dos culturas que condicionan las vivencias del emigrado y va a *garantizar*, por ello y al mismo tiempo, la tarea de asimilación de aquellas culturas —a veces, enfrentadas entre sí— que ha de hacer el emigrado para alcanzar una adecuada formación.

Ya desde un principio, este tipo de profesorado se orienta, por ello, a una misión concreta y definida. Para llevarla a cabo con eficiencia, requiere, en cualquier caso, una formación altamente especializada y un conocimiento profundo de los condicionantes sociológicos del proceso migratorio. Pero, sobre todo, será necesario que este profesorado, que va a desarrollar su labor en un país *concreto* y determinado, conozca la problemática específica del *medio* en que va a actuar. Sólo de este modo podrá obtener el máximo rendimiento de su trabajo, que no ha de limitarse tan sólo a una transmisión de conocimientos, sino conseguir que —a través de esta transmisión— el alumno emigrado se siga considerando inserto él mismo en su mundo cultural de origen y, a través de esta inserción, vea facilitado su camino a acceder a la comprensión de las estructuras socio-culturales del país de acogida.

Pensamos, en consecuencia, que este profesorado ha de conocer en *profundidad* los temas que una sociología de la educación de emigrantes tiene planteados en la actualidad. Debe, a continuación, completar necesariamente estos conocimientos básicos con la información pertinente que le permita acoplarlos a las circunstancias concretas del país extranjero en que desarrollará su actividad. Para conseguir esto, puede igualmente seguirse las líneas generales del modelo que a este respecto propone Warzee y que nosotros, por nuestra parte, estructuraríamos del modo siguiente:

- a) Conocimiento de la lengua del país de acogida. Nociones de lingüística comparadas y metodología del aprendizaje de lenguas, con vistas a establecer los canales que garanticen una enseñanza eficaz de la lengua y cultura materna, a diversos niveles.
- b) Conocimiento comparado de los respectivos países de acogida y origen, tanto en su marco geográfico-ético como en el de su historia y religión.
- c) Conocimiento comparado de las coordenadas socio-culturales de aquellos países.
- d) Estudios de sociología de la educación de emigrantes. Tendencias pedagógicas aplicables al respecto. En este punto, se prestará especial importancia al conocimiento comparado de la organización y legislación escolares de los países de origen y acogida de la emigración.
- e) Conocimiento de las condiciones específicas de la situación de los inmigrantes en el país concreto de acogida, así como de la legislación básica que regula las condiciones de estancia de los inmigrantes en aquel país.

Hay que hacer observar, por último, que este programa de formación requiere un tratamiento de continuidad que no podrá conseguirse más que si los países de acogida se prestan a colaborar en esta formación. Al llegar a este punto, no estaría de más el recordar que estos países, que se están beneficiando de la mano de obra inmigrada, tienen como obligación ineludible el procurar los medios necesarios para una auténtica y efectiva promoción de esta mano de obra. Promoción que necesariamente ha de establecerse a partir de una adecuada formación educativa. la cual, a su vez, no puede llegar a darse más que a través de una adecuada formación del profesorado encargado de esta tarea.

LA COMUNIDAD ECONOMICA EUROPEA ANTE LA EDUCACION DE LOS EMIGRANTES

Gonzalo JUNOY

1. EL FENOMENO DE LA INMIGRACION EN EL CONTEXTO COMUNITARIO

Los problemas de los trabajadores emigrantes son objeto hoy de frecuentes debates en los países industrializados de Europa Occidental y en los países de origen de los interesados. La actualidad de esta problemática en buena medida arranca de la recesión económica provocada en el mundo —a raíz de la crisis de la energía—, y en particular en Europa Occidental, durante los años 1974 y 1975. Los efectos de esta crisis sobre la evolución del fenómeno migratorio revisten una especial preocupación para las autoridades gubernamentales, las organizaciones internacionales y la propia opinión pública europea. La consecuencia más evidente de la crisis para la población emigrante ha sido la agravación de las condiciones en las que se encuentran en el interior de los países de la Comunidad Económica Europea y la política restrictiva aplicada por los países occidentales industrializados, tradicionalmente receptores de una abundante mano de obra procedente de Estados de la propia Comunidad Económica Europea y de terceros países en vía de desarrollo. Sin embargo, esta política restrictiva —selectiva y en algunos casos segregacionista— de los gobiernos europeos comenzó a ponerse en práctica unilateralmente antes de la crisis energética cuando se advirtió que la inmigración había llegado a su punto álgido (1970) y que la llegada de nuevos inmigrantes a las regiones industrializadas de Europa provocaba serias tensiones sociales y políticas. Estas decisiones gubernamentales tuvieron lugar precisamente en un momento en que la oferta patronal de empleos para los extranjeros, lejos de reducirse, tendía a aumentar. A pesar de esta política el número de emigrantes hacia los países de la CEE continuó incrementándose debido a la llegada de sus familias y a los hijos nacidos en el nuevo país de residencia. Las informaciones más recientes parecen señalar la tendencia de los gobiernos europeos a proteger y utilizar mejor los stocks de trabajadores extranjeros, mediante la autorización de los reagrupamientos familiares, la construcción de alojamientos y la ayuda al «establecimiento».

En la década de los años 60 las naciones industriales de Europa occidental registraron un aumento considerable de trabajadores procedentes de países de la Comunidad Económica y de terceros países. Todavía en 1959, los trabajadores inmigrantes de la Comunidad Económica de los seis eran en sus tres cuartas partes originarios de los Estados miembros, principalmente de Italia, correspondiendo un cuarto de ellos a terceros países. En 1973, en la Comunidad Económica ampliada esta proporción se había invertido.

El cuadro 1 muestra el número estimado de trabajadores inmigrantes en los países de la Comunidad Económica Europea en 1973. En esa fecha, se estimaba que este número era superior a los seis millones. El cuadro 2 indica el número de trabajadores emigrantes originarios de países de la Comunidad y de terceros países, así como el país en el que se encuentran empleados. Si se tiene en cuenta

en esta estimación las familias de estos trabajadores, el número total de la población emigrante superaría los diez millones. Esta población se concentra fundamentalmente en las zonas industrializadas de los Estados miembros, representando aproximadamente un 4 por 100 de la población total del conjunto de la Comunidad.

CUADRO I

POBLACION EXTRANJERA EN SIETE ESTADOS EUROPEOS

PAISES	Total	Porcentaje del total de la población
Bélgica (1971).....	720.000	8,0
República Federal de Alemania (1973) ..	3.970.000	6,4
Francia (1974).....	4.040.000	7,7
Países Bajos (1974).....	301.000	2,6
Suecia (1974).....	401.000	5,0
Suiza (1974).....	1.070.000	16,7
Reino Unido (1971).....	2.580.000	4,6

Fuente: B. KAYSER, «Nouvelles politiques des pays européens d'immigration». Studi Emigrazione (Rome) 12 (1975), n.º 37. Citado por J. WIDGREN, *Recent trends in European migration policies*, en «International Review of Education». XXII-1975, p. 276.

En los años 50 se invocó para acudir a la mano de obra extranjera la necesidad de reconstruir la economía y la demografía de Europa tras las pérdidas de la Segunda Guerra Mundial. El crecimiento acelerado de las economías europeas occidentales incitó a los países industrializados a compensar el coste cada vez más elevado de su mano de trabajo autóctona mediante la utilización de mano de obra barata. Así aparecería un nuevo proletariado, procedente fundamentalmente de los países mediterráneos y africanos, que reemplazaría en determinados sectores —los más penosos, peligrosos, menos cualificados y peor remunerados— a la clase obrera autóctona. La emigración a Europa, durante la década de los sesenta, se desarrolló de forma un tanto anárquica. Incluso la emigración clandestina era tolerada. Fue en 1974 cuando los Estados industrializados pusieron término a este flujo emigratorio, reforzando las decisiones políticas de restricción, salvo para los ciudadanos originarios de países de la Comunidad Económica Europea. Los países de inmigración regulan en detrimento de los trabajadores emigrados, el problema del paro coyuntural y de la recesión económica. El impacto de las medidas restrictivas provocó de inmediato en varios países una agravación de la situación del mercado del trabajo. Es evidente que esta mano de obra extranjera es la más vulnerable en períodos de crisis. Su marco de vida, incluso en una etapa de alta coyuntura, no es envidiable. La adopción de medidas económicas restrictivas trae consigo el que se dé prioridad a los trabajadores nacionales a la hora de ocupar empleos vacantes, y ello debido tanto a su condición de extranjeros como al hecho de que en su mayoría estos trabajadores carecen de cualificación profesional. En una coyuntura económica difícil como es la que afecta a la Comunidad Económica Europea, los trabajadores inmigrantes son sus principales víctimas, después de haber contribuido al enriquecimiento de los Estados miembros.

CUADRO 2

DATOS ESTIMADOS DE TRABAJADORES EMIGRANTES EN EUROPA, 1974 (en miles)

PAISES DE EMIGRACION	Países de inmigración									
	R. F. Alemana	Suiza	Francia	Bélgica	P. Bajos	Luxem- burgo	Austria	Suecia	U. K.	Total
Portugal.....	80	3	380	3	4	9	—	1	3	483
España.....	160	75	260	30	20	2	—	2	35	584
Italia.....	410	306	230	85	10	11	2	3	75	1,132
Yugoslavia.....	495	23	50	3	9	1	166	23	9	779
Grecia.....	225	5	5	8	2	—	—	8	5	258
Turquía.....	680	14	25	10	33	—	29	2	3	796
Finlandia.....	5	1	—	—	—	—	—	105	—	110
Marruecos.....	15	—	130	30	23	—	—	—	—	198
Argelia.....	—	—	440	3	—	—	—	—	—	443
Túnez.....	10	—	70	—	1	—	—	—	—	81
Otros.....	420 ^a	159	270 ^c	76	57 ^d	19	21	55	1,670 ^e	770
Total.....	2.500	586 ^b	1.860	248	159	42	218	199	1.800	7.634

^a Incluyendo 100.000 austriacos.

^b Añadir 152.000 trabajadores temporeros y 98.000 trabajadores fronterizos.

Incluyendo 80.000 africanos; añadir 130.000 trabajadores temporeros.

^d Añadir 25.000 trabajadores de las Antillas.

^e Incluyendo 480 irlandeses y 639 trabajadores de la Commonweth.

Fuente: *Ibidem*.

La sensibilización de las instituciones comunitarias ante los problemas de índole social y educativa es bastante reciente. El crecimiento económico de la Comunidad trajo consigo junto a una elevación del nivel de vida general, la aparición de graves tensiones sociales, poniéndose de manifiesto a nivel comunitario la gran desigualdad existente entre regiones ricas y regiones pobres, así como los problemas relativos a la distribución de las rentas y de la riqueza y a la participación de los trabajadores en la vida de la empresa, cuya solución se había dejado a la iniciativa de los Estados miembros.

La crisis económica de los últimos años no ha hecho sino agravar estos problemas: aumento del paro, de la inflación, distribución injusta de las rentas, grupos sociales marginados, etc (1).

Alguien ha dicho que los 10 millones de trabajadores extranjeros que viven en los países de la Comunidad Europea forman el décimo Estado de la Comunidad. Su número es superior incluso a la población de algunos Estados miembros. La desigualdad jurídica y social en que se encuentran no podía —no puede— demorarse por más tiempo si es que la CEE pretende lograr una Europa social. El problema de los trabajadores inmigrantes concierne a la Comunidad en su conjunto. Los trabajadores inmigrantes forman ya parte integrante de las estructuras económicas y sociales actuales de Europa y su presencia constituye un fenómeno permanente en los países industrializados. Por ello los problemas de estos trabajadores deben considerarse a nivel comunitario, a la luz del hecho de la actual situación de desempleo y de inflación que padece la Comunidad.

2. PROGRAMA DE ACCION EN FAVOR DE LOS TRABAJADORES INMIGRANTES Y DE SUS FAMILIAS

Fue en la Conferencia en la cumbre de Jefes de Estado o de Gobierno de los países de la Comunidad celebrada en París en octubre de 1972, cuando por primera vez se afirmó en el comunicado final que la expansión económica no era un fin en sí mismo, sino que debía traducirse en una mejora de la calidad y del nivel de vida. La política social comunitaria debía de recibir la misma importancia que la política económica y monetaria y salir del olvido en que se encontraba. Como resultado de la toma de conciencia de que en el ámbito social debían de adoptarse iniciativas comunes, para cuya realización los tratados de Roma no contienen más que principios jurídicos un tanto vagos, surgió el primer Programa de acción social (1974-76) de la Comunidad Económica Europea (adoptado por el Consejo de ministros de la Comunidad el 24 de enero de 1974), que fijaba como grandes objetivos a alcanzar: la realización de un pleno y mejor empleo a nivel comunitario, nacional y regional; la mejora de las condiciones de vida y de trabajo y la participación creciente de todos los interesados en las decisiones económicas y sociales de la Comunidad.

Formando parte de este Programa de conjunto se expresaba la voluntad prioritaria de «establecer un programa de acción en favor de los trabajadores inmigrantes y de sus familias, que tendiese principalmente:

(1) Al término de 1975, las estadísticas de la C.E.E. reflejaban que el paro en la Comunidad era de casi cinco millones y medio de personas, siendo la tasa de inflación media de un 12 por 100 a un 13 por 100. Según datos publicados por la Oficina Federal de Trabajo de Nuremberg el 12 de noviembre de 1975, sólo en Alemania Federal el número de trabajadores extranjeros que perdieron su empleo, como resultado de la crisis económica, hasta el mes de marzo de 1975, fue de 475.000, aproximadamente un 20 por 100 del total. Después de esta época, este número ha aumentado.

- A mejorar las condiciones de la *libre circulación de los trabajadores de los Estados miembros en la Comunidad*, comprendiendo la seguridad social, así como la infraestructura social de los Estados miembros indispensable para resolver los problemas específicos de los trabajadores inmigrantes y de sus familias y fundamentalmente los problemas de acogida, de alojamiento, de servicios sociales, de formación y de enseñanza de sus hijos.
- A hacer más humana, mediante una asistencia eficaz en las diferentes fases, la libre circulación de los trabajadores comunitarios y de sus familias, permaneciendo como objetivo principal el de permitir a los trabajadores encontrar un empleo en su propia región.
- A realizar la *igualdad de trato de los trabajadores comunitarios y extracomunitarios así como de sus familias en materia de condiciones de vida y de trabajo*, de salarios y de derechos económicos...» (2). Es fácil de advertir que este último punto es una consecuencia lógica del hecho de que en la actualidad dos tercios de los trabajadores extranjeros que viven en la Comunidad proceden de países extracomunitarios.

El Programa de acción social presentado por la Comisión Europea al Consejo de ministros de la CEE (25 de octubre de 1973) reconocía expresamente la responsabilidad de la Comunidad con respecto a los trabajadores procedentes de otro Estado miembro o de terceros países y la prioridad social que debía otorgarse a la mejora de las condiciones de vida de esta categoría de personas consideradas como un grupo desfavorecido dentro de la Comunidad: *Los instrumentos actuales de la política social comunitaria no son adecuados para resolver el inmenso problema de la migración. Las políticas industriales y regionales, así como la política de inversión extracomunitaria, deben afrontar las causas fundamentales del desequilibrio entre los países y las regiones ricas y pobres. Pero es preciso hacer frente urgentemente, a nivel comunitario, a los problemas sociales que padecen los trabajadores inmigrantes y sus familias... La puesta en marcha de medidas que permitan mejorar las condiciones de vida social de la población inmigrante constituye una prioridad esencial, así como la coordinación entre los Estados miembros, de sus políticas con respecto a los trabajadores de terceros países que entran y salen en la Comunidad... Es necesario que la Comunidad asuma con urgencia todas sus responsabilidades en el plano humano hacia el conjunto de la población inmigrante, cualquiera que sea el país de origen.*

La libre circulación de personas en el interior de la Comunidad constituye uno de los principios consagrados por el Tratado de Roma, al igual que la libre circulación de mercancías, de servicios y de capitales. Esta liberación de los intercambios encuentra su fundamentación en otro principio básico, formulado por los artículos 7 y 48 del Tratado de Roma (A) que prohíben toda discriminación ejercida en razón de la nacionalidad (3). Este artículo prescribe que «los

(2) Commission des Communautés Européennes: Programme d'action social. Bulletin des Communautés Européennes. Supplément 2/1974. Resolution du Conseil des ministres du 21 janvier 1974.

(3) Las implicaciones de la libertad de circulación de las personas abarcan tanto las condiciones de entrada y de permanencia como las condiciones de trabajo. Las condiciones de la libre circulación se encuentran reguladas en textos dictados en aplicación del Tratado. Fundamentalmente, el *reglamento* 1612/68 del 15 de octubre de 1968 relativo a la libre circulación de los trabajadores prevé que el trabajador ciudadano de un Estado miembro empleado en el territorio de otro Estado miembro se

trabajadores *ciudadanos de un Estado miembro* se benefician, con el mismo título y en las mismas condiciones que los trabajadores nacionales, de la enseñanza, de las escuelas profesionales y de los centros de readaptación o de reeducación». En el marco de la política social de la Comunidad Europea, el artículo 12 del reglamento 1612/18 establece que «los hijos de un ciudadano de un Estado miembro, que está o ha estado empleado en el territorio de otro Estado miembro, serán admitidos en los cursos de enseñanza general, de aprendizaje y de formación profesional en las mismas condiciones que los ciudadanos de este Estado, si estos hijos residen en su territorio». El mismo artículo señala que los Estados miembros deberán estimular las iniciativas que permitan a estos niños proseguir los cursos citados en las mejores condiciones posibles.

Por consiguiente, de la reglamentación europea en vigor (esencialmente en aplicación del principio de libre circulación) se deduce que los trabajadores ciudadanos de la CEE que emigran a otro Estado miembro no se encuentran formalmente en la misma situación de precariedad e inseguridad jurídica y material que caracteriza a los procedentes de terceros países. Las discriminaciones de «iure» y de «facto» con respecto a estos trabajadores y a sus familias son un hecho en los países más industrializados de Europa Occidental (4).

Así lo reconocía la Comisión de las Comunidades europeas (1973) al referirse a las condiciones netamente inferiores en que vive y trabaja la totalidad de esta población. «En toda la Comunidad, existe una discriminación bajo diferentes formas con respecto a los trabajadores inmigrantes, ya sea en materia de seguridad social, de alojamiento o de derecho de participación en el proceso de decisión en los diferentes niveles. La discriminación —considerada en el sentido más amplio de ausencia del sentido de la responsabilidad con referencia a una parte de la población residente— está particularmente extendida y se manifiesta por una insuficiencia grave del número de centros de acogida, de servicios sociales de información y de posibilidades de enseñanza ofrecidas al trabajador inmigrante y a sus hijos. Se traduce, por lo demás, en el reclutamiento de trabajadores inmigrantes llamados a efectuar los trabajos penosos rechazados por la mano de obra local» (5). La situación discriminatoria padecida por los trabajadores inmigrantes originarios de países de la Comunidad quedó parcial-

beneficia de la igualdad de trato en materia de afiliación a las organizaciones sindicales y al ejercicio de los derechos sindicales, comprendido el derecho de voto. Distintas *directivas* del Consejo de Ministros de la CEE prevén las condiciones de entrada, salida y permanencia en el territorio de los Estados miembros, a fin de armonizar las reglamentaciones nacionales. Los artículos 52 y siguientes establecen el principio de la libertad de establecimiento que incluye el acceso a las actividades no asalariadas y su ejercicio, sin otras restricciones que las justificadas por razones de orden público, de seguridad pública y de salud pública. Siendo la libertad de circulación de las personas la regla, las autoridades estatales nacionales solo pueden imponer restricciones por razones de orden o de seguridad pública. Sin embargo, no pueden interpretar libremente el contenido o el alcance de la noción de orden público como lo confirma la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de las Comunidades. Véase ALAIN FRESIA: «La libre circulation des personnes et le principe de non-discrimination dans la jurisprudence de la Cour de Justice des Communautés», en *Révue du Marché Commun*, n.º 191. Déc. 1975, pp. 550-564; y DANIELE LOSCHAK: «Les ressortissants de la Communauté européenne», en *Droit Social*, n.º 5 Mai 1976, pp. 83-88.

(4) Véase, por ejemplo, D. LOSCHAK: «Observations sur un infra-droit», en *Droit Social*, n.º 5, 1976, pp. 43-49. «Gracias a los reglamentos comunitarios, los trabajadores ciudadanos de la Comunidad no pierden el beneficio de los derechos adquiridos en cada Estado miembro en el campo de la seguridad social. Este no es el caso de los trabajadores originarios de terceros países, que representan más del 75 por 100 del conjunto de trabajadores inmigrantes» (Programme d'action social p. 24).

(5) Programme d'action social, p. 24. En el caso de trabajadores originarios de países extracomunitarios el derecho a las prestaciones de la seguridad social, cuando lo tienen, está subordinado al cumplimiento de períodos de empleo de larga duración; las prestaciones familiares a menudo no se conceden más que a los hijos que residen en el país receptor; los períodos de empleo cumplidos en los países de origen y en diferentes Estados miembros no se totalizan para el cálculo del derecho a las prestaciones.

mente resuelta con la adopción de reglamento 1612 (1968) que eliminaba las discriminaciones fundadas en la nacionalidad en el ámbito del empleo, de la remuneración y de otras condiciones de trabajo (6).

En ejecución de la lista de prioridades prevista en el Programa general de acción social adoptado por el Consejo de ministros de la Comunidad (Resolución del 21 de enero de 1974), la Comisión europea elaboró en el transcurso de 1974 un *Programa de acción en favor de los trabajadores inmigrantes y de sus familias*. Este Programa constituye más un inventario de problemas y la exposición de las líneas generales de actuación que deberían adoptarse para paliarlos, que un conjunto de medidas legislativas concretas, *reglamentos, directivas y decisiones*, susceptibles de imponer obligaciones a los Estados miembros, tal y como hubiera sido el deseo de otro de los órganos comunitarios: el Parlamento Europeo (7). Esta circunstancia, a juicio del Parlamento, no hacía sino aplazar la introducción de propuestas concretas ante la urgente necesidad de resolver los problemas de los inmigrantes. El hecho de que el Consejo de ministros de la CEE haya adoptado este Programa (18 de diciembre de 1975), por medio de una *Resolución* y no a través de un acto jurídico obligatorio (decisión, directiva, reglamento), convierte al Programa en un conjunto de principios que no comportan un compromiso real para los Estados miembros.

En el Programa de la Comisión, la Comunidad Económica Europea define por primera vez un conjunto de principios aplicables a los trabajadores inmigrantes y a sus familias. Por primera vez también se tiene en cuenta en un documento comunitario la situación de los trabajadores originarios de terceros países: «*trabajadores cuyo número va aumentando y cuyos problemas generalmente son más graves y más urgentes que los de los trabajadores originarios de la Comunidad*» (8). Sin olvidar que los problemas surgidos con el flujo de la emigración (excesiva concentración en zonas industrializadas, deterioración del medio ambiente, aumento de la desigualdad ya existente entre regiones ricas y regiones pobres, etc.), no podrán tener una solución permanente «sin una política regional comunitaria capaz de corregir los desequilibrios existentes», el Programa se refiere preferentemente a los aspectos sociales y educativos que pueden contribuir a mejorar las condiciones de vida de los inmigrantes.

Al abordar el tema de la formación profesional de los trabajadores inmigrantes la Comisión europea *no distingue* entre trabajadores originarios de los Estados miembros de la Comunidad y trabajadores procedentes de terceros países. De ello se infiere que el acceso a la formación profesional debe hacerse exten-

(6) Si bien, como afirmaba la Comisión europea, «la experiencia ha demostrado que este reglamento debe completarse si se quiere llegar a una completa igualdad de trato en materia de condiciones de vida y de trabajo». Bulletin des Communautés Européennes. Programme d'action en faveur des travailleurs migrants et de leurs familles, p. 13.

(7) Véase Parlement européen. Documents de séance 1975-76. Document 160/75. Rapport sur la communication de la Commission des Communautés Européennes au Conseil concernant un programme d'action en faveur des travailleurs migrants et des leurs familles. 7 juillet, 1975. También J.O. Débats du Parlement européen. N.º 194 Sep. 1975, p. 179 y ss.

(8) Ya quedó señalado anteriormente cómo el Consejo de la C.E.E. llegó al convencimiento de la necesidad de regular la situación de los trabajadores inmigrantes originarios de países extracomunitarios para «realizar la igualdad de trato de los trabajadores comunitarios y extracomunitarios, así como de los miembros de su familia, en materia de condiciones de vida y de trabajo, de salarios y de derechos económicos». (Resolución del 21 de enero de 1974.) «Después de haberse beneficiado durante más de un decenio del trabajo proporcionado por los trabajadores inmigrantes, la Comunidad se encuentra con un grupo muy importante de trabajadores extranjeros no integrados *que comparten casi todas las obligaciones de la sociedad en la que viven y trabajan, pero que con frecuencia no se benefician análogamente de sus ventajas y de sus derechos. A largo plazo, esta situación es intolerable, humillante para los trabajadores inmigrantes y peligrosa para la Comunidad*» (Bulletin des Communautés Européennes. Supplement 3/76. Programme d'action en faveur des travailleurs migrants et des leurs familles. Commission des Communautés Européennes, p. 13).

sible a *todos* los trabajadores sin discriminación de nacionalidad. La Comisión afirma que corresponde a los Estados miembros de la Comunidad y a los empleadores la responsabilidad primordial en materia de formación profesional. Después de indicar que los datos disponibles demuestran que la gran mayoría de los trabajadores inmigrantes no cualificados no adquieren una cualificación durante el tiempo de permanencia en el país receptor, la Comisión propone diferentes acciones para ayudar a los trabajadores inmigrantes a acceder a empleos cualificados, acciones que tienden a dar a la vez una formación profesional y una formación lingüística (el conocimiento de la lengua condiciona la inserción en el nuevo medio social y en el propio trabajo). Así, por ejemplo, la introducción en todos los Estados miembros de un sistema de «créditos de horas» (remuneradas) que permitan a los trabajadores adquirir una formación profesional; el desarrollo de programas destinados a proporcionar a los trabajadores inmigrantes una formación que les prepare a ocupar un empleo a su retorno al país de origen, etc. (la formación profesional debe asegurar las necesidades de mano de obra cualificada del país receptor y las del país de origen) (9). Esta formación debería dispersarse durante la jornada laboral.

La educación de los hijos de los trabajadores inmigrantes plantea numerosos problemas que deben resolverse paulatinamente. La Comisión europea destaca como fundamentales el desconocimiento de la lengua del país receptor y la ruptura con la cultura de origen. Es evidente que los Estados miembros tienen obligaciones con respecto a los trabajadores extranjeros y a sus familias en razón de la contribución que aportan a la economía nacional y por su contribución al mantenimiento de empleos cualificados que no podrían ser ocupados sin la llegada de una mano de obra no cualificada o semicualificada. Sin embargo, en materia de educación de los hijos de los inmigrantes, los Estados miembros han hecho muy poco por responder a sus necesidades educativas, por lograr su escolarización y por facilitar su inserción social y cultural. *No se han hecho esfuerzos suficientes por parte de los Estados miembros para reclutar profesores procedentes de los países de origen de los inmigrantes, ni para fomentar los intercambios de profesores y de información. De este hecho se infiere que la proporción de niños de trabajadores extranjeros que frecuentan las escuelas secundarias o las universidades es extremadamente débil en relación a los niños de edad equivalente de la población local* (10). La Comisión propone una serie de medidas:

- El aumento, en los Estados miembros, del número de clases de acogida y de formación acelerada con el fin de ayudar a los hijos de los trabajadores extranjeros a integrarse en su nuevo medio lingüístico y pedagógico.
- La integración en los horarios escolares normales, de cursos que permitan a estos niños conservar su cultura de origen y su lengua maternal.
- El reclutamiento de profesores de los países de origen, asegurando una formación apropiada al personal docente responsable de la educación de estos niños.

(9) A la financiación de estos programas de formación de los trabajadores inmigrantes, así como a la educación de sus hijos, la Comunidad puede contribuir con los créditos del Fondo social europeo (Decisión del Consejo de la CEE del 24 de junio 1974).

(10) Programme d'action en faveur des travailleurs migrants et des leurs familles, p. 21.

- El intercambio de informaciones y de material pedagógico y la organización de estudios y de programas pilotos relativos a los métodos de enseñanza.
- El desarrollo de actividades de asistencia aseguradas por asistentes sociales.
- La igualdad de trato de los hijos de los trabajadores extranjeros y de los nacionales, en lo que respecta a las becas de estudio y a otras formas de ayuda similares.

3. LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS HIJOS DE LOS TRABAJADORES INMIGRANTES

Partiendo del *Programa de acción social* y del *Programa de acción en favor de los trabajadores inmigrantes* la Comisión europea dió un paso importante presentando al Consejo de la CEE (28 de julio de 1975) una propuesta de *directiva* (instrumento jurídico obligatorio para los Estados miembros) tendente a la escolarización de los hijos de los inmigrantes (11).

El fin esencial de la directiva es el de realizar la igualdad de oportunidades en materia educativa entre los hijos de los trabajadores inmigrantes, y los hijos de los nacionales teniendo los Estados miembros la responsabilidad de ponerla en práctica. Expresamente la Comisión proclama el principio de la no-discriminación entre los niños originarios de países de la Comunidad y los originarios de terceros países: «Por niños inmigrantes en el sentido de la presente *directiva* se entiende los niños a cargo de todo ciudadano de otro Estado miembro o de un tercer Estado que residen en el territorio del Estado miembro en donde dicho ciudadano ocupa un empleo o ejerce una actividad profesional» (art. 1).

En todos los países de la Comunidad, la escolaridad es obligatoria tanto para los hijos de los trabajadores inmigrantes como para los hijos de los nacionales. La asiduidad de los niños a la escuela es, también, una obligación para todos los niños (12). Sin embargo, parece que el porcentaje de niños extranjeros que cursan la enseñanza básica no es muy elevado, siendo todavía menor en las escuelas secundarias y en la enseñanza superior, en relación con los niños de edad equivalente de la población autóctona. El hecho de que los Estados miembros hayan abierto las escuelas locales a los niños extranjeros ha contribuido muy poco a la escolarización total. No basta con admitir el derecho de acceso de los hijos de los trabajadores inmigrantes a las escuelas estatales. El medio cultural y social del país receptor constituye el otro gran obstáculo para la inserción en el sistema escolar y social. La transición de una cultura a otra, de un medio nuevo a otro desconocido, provoca a menudo un «choque cul-

(11) «La directiva vincula a todo Estado miembro destinatario en cuanto al resultado a alcanzar, dejando a las instancias nacionales la competencia en cuanto a la forma y a los medios» (art. 189 del Tratado de la C.E.E.). El reglamento es «obligatorio en todos sus elementos y directamente aplicable en todo Estado miembro» (art. 189).

(12) La Oficina Estadística de las Comunidades no dispone todavía de datos completos sobre el número de niños extranjeros comprendidos entre 0 y 18 años de edad, aunque se admite que esta cifra alcanza los dos millones. Sólo un 30 por 100 de niños en edad escolar seguirían una enseñanza de base completa. La mayoría de los hijos de los trabajadores inmigrantes no frecuentan las escuelas maternas, abandonan la escuela muy pronto sin haber recibido una formación escolar completa, y, carentes de una formación profesional, se emplean como obreros no cualificados en las empresas. Véase Communautés Européennes. Parlement européen. Documents de séance 1975-76. Rapport sur la proposition de la Commission des Communautés Européennes au Conseil relative à une directive visant à la scolarisation des enfants migrants.

tural» que hace de la adaptación un proceso más difícil. El retraso escolar con respecto a sus condiscípulos autóctonos es una de las consecuencias más manifiestas de este punto de partida desigual. Esta situación desfavorable ha sido analizada por expertos de diversas organizaciones internacionales e investigadores (13). En los últimos años las autoridades educativas de los Estados miembros adoptaron diversas medidas e iniciaron experiencias pilotos para facilitar este proceso de adaptación (14). Si bien se reconoce la ausencia de un verdadero sistema organizado que permita a la vez a estos niños adaptarse a las condiciones nuevas del país receptor y de guardar el contacto con la cultura de origen: «a fin de asegurar, de una parte, el pleno desarrollo de la personalidad de los niños situados entre dos culturas y de mantener, de otra, la posibilidad de una integración en el sistema escolar y en la vida social y económica del país de origen» (15). De esta forma se pretende reservar a los niños inmigrantes la posibilidad de decidir más tarde el retorno a su país de origen, facilitándoles una educación bicultural, evitando así su marginación en el caso de su eventual reinserción en su país de origen y la preservación de su identidad cultural.

El proyecto de *directiva* de la Comisión tiene como objetivo lograr que los Estados miembros —destinatarios de aquélla— faciliten la adaptación progresiva de los niños inmigrantes al sistema escolar y a la vida social del Estado receptor, asegurando también el mantenimiento de lazos lingüísticos y culturales entre estos niños y su país de origen (art. 1).

Para lograr esta rápida adaptación, la Comisión prevé dos tipos de medidas consideradas como prioritarias: 1) la generalización de *clases de acogida* o de preparación para que el niño pueda aprender la lengua del país receptor, y ayudarle a cursar en el plazo más breve la enseñanza dispensada a los niños autóctonos de su edad; 2) la inclusión de la enseñanza de la lengua y de la cultura de origen en el programa escolar normal (art. 3) (16). Con ambas medidas, la Comisión trata de dar respuesta a las dos eventualidades: que el joven permanezca en el país receptor o que regrese al de origen.

En íntima conexión con estas acciones, la Comisión prevé que los Estados miembros aseguren una formación especial de los profesores que serán responsables de la enseñanza acelerada de la lengua del Estado receptor y de la enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen durante el tiempo de escolaridad obligatoria. Se prevé, igualmente, que los Estados miembros recluten profesores extranjeros para la enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen (art. 4). Ningún Estado miembro dispone actualmente de un número suficiente de maestros capaces de enseñar

(13) Véase, por ejemplo, YVES CHARBIT: «Les enfants de migrants en Europe», en *Les Carnets de l'enfance*; n.º 32, octubre-décembre, 1975, pp. 74-94.

(14) Véase, BÉTOULE LANBIOTTE: «Réflexions sur la vie des enfants immigrés en France», en *Droit social* op. cit., pp. 110-116; INGEBORG WILKE: «Schooling of immigrant children in West Germany, and England», en «*International Review of Education*». XXII/1973/3, pp. 357-382; Conseil de l'Europe: «Conférence ad hoc sur l'éducation des migrants. Strasbourg 5-8, novembre 1974, rapports par pays». Centre de documentation pour l'éducation en Europe. CME/HF-M(74)V.

(15) *Journal Officiel des Communautés Européennes*, op. cit., p. 2.

(16) La *directiva* no especifica si la creación de las clases de acogida debe hacerse desde la etapa preescolar, ni establece nada en cuanto al tiempo en que los niños permanecerán en aquellas. Para las comisiones de asuntos culturales y de la juventud, y de asuntos sociales, del Parlamento Europeo, se trata en ambos casos de una grave laguna, puesto que la escuela materna tiene un papel decisivo en el proceso educativo del niño y condiciona su formación ulterior; la permanencia de los niños durante varios años en estas clases sin acceder a la enseñanza normal hace muy difícil la posterior inserción en el sistema educativo normal. Véase *Communautés Européennes. Parlement européen*. Op. cit., p. 14.

la lengua y la cultura de origen de todos los niños inmigrantes, que también tendrán que ser iniciados en la lengua y en el sistema educativo del país receptor.

El proyecto de *directiva* pretende dar unas orientaciones flexibles, cuyas modalidades de aplicación se dejan al arbitrio de los Estados miembros. Se establece la enseñanza de la lengua maternal y la del país receptor, la formación de maestros, pero corresponde a los Estados determinar el número de horas de estas enseñanzas, el estatuto jurídico de los profesores extranjeros y, en general, la organización del programa de enseñanza.

Queda por señalar que, conforme a los términos de la *directiva*, la Comisión será informada de las disposiciones legislativas, reglamentarias y administrativas que adopten los Estados miembros para su aplicación y que igualmente será informada de todas las disposiciones similares que adopten en el campo al que se refiere dicha *directiva* (art. 5). Compete a la Comisión sobre la base de los datos que le serán proporcionados por los Estados miembros, al término de un plazo de cuatro años a contar desde la notificación de la *directiva*, informar al Consejo de la CEE sobre su cumplimiento (art. 6) (17).

4. LAS ESCUELAS EUROPEAS: UNA SOLUCION INSUFICIENTE

Una de las soluciones propuestas *en el ámbito de la Comunidad Económica Europea* para facilitar la educación de los hijos de los trabajadores inmigrantes es el sistema de las *escuelas europeas*. Las escuelas europeas surgieron a raíz de crearse las Comunidades europeas, con la finalidad de dispensar la enseñanza preescolar, primaria y secundaria a los hijos de los funcionarios que estuvieran temporalmente al servicio de las instituciones comunitarias. El programa de las escuelas está concebido en función del objetivo, que es el de permitir a los niños incorporarse al sistema educativo de su país de origen sin encontrarse en una situación desfavorable con respecto a sus compatriotas. Como regla general sólo son admitidos en ellas los hijos cuyos padres son miembros del personal de una institución de las comunidades o que pertenecen a un organismo o institución que en virtud de un tratado especial se le ha asegurado un cierto número de plazas en alguna de estas escuelas. También pueden ser admitidos niños cuyos padres no cumplen ninguno de estos requisitos, pero en este caso los alumnos admitidos lo son con carácter excepcional y en función de unos criterios concretos (por ejemplo: cualidades intelectuales de los candidatos, conocimiento lingüístico necesario para seguir las enseñanzas, etc.).

La movilidad entre los trabajadores de la Comunidad Económica Europea, que pueden franquear libremente las fronteras nacionales, si han encontrado un empleo, y establecerse en otro país de la Comunidad, ha contribuido a cambiar la situación en la que surgieron las *escuelas europeas*. Sin embargo, éstas han permanecido por lo general ajenas a este cambio. Por su concepción son escuelas elitistas, reservadas a los hijos de funcionarios pertenecientes a la burguesía de las instituciones europeas, reproduciendo en su seno una estratificación social clasista.

(17) Por lo demás, la Comisión llevará a cabo estudios e investigaciones sobre los problemas que plantea la educación de los niños inmigrantes. Organizará reuniones de expertos, para examinar los métodos y el material pedagógico más adecuado para estos niños. La Oficina Estadística de la C.E.E. se ocupará de elaborar las estadísticas escolares de niños extranjeros por nacionalidad y por nivel de enseñanza.

Teniendo en cuenta esta circunstancia, el 22 de septiembre de 1975 el Parlamento europeo adoptó una *Resolución* pidiendo una modificación de la orientación de estas escuelas, revisando los criterios de admisión para facilitar el acceso de los hijos de los trabajadores inmigrantes *originarios de países de la Comunidad*, garantizando a la vez el ingreso a los hijos de los miembros del personal de las comunidades europeas (18).

Esta política de admisión más liberal requiere un aumento considerable del número de estas escuelas.

Entre los puntos de la *Resolución* figuraba la democratización del proceso de adopción de decisiones, la descentralización y simplificación de las estructuras administrativas, mayor participación de los padres, profesores y alumnos, la reforma del programa de enseñanza de estas escuelas y la adaptación de sus enseñanzas a los métodos didácticos más avanzados (19).

Naturalmente que el hecho de abrir las escuelas europeas a los hijos de los trabajadores inmigrantes no resuelve satisfactoriamente el problema de la instauración de clases destinadas a los hijos de trabajadores extranjeros. En la actualidad existen en la Comunidad seis escuelas europeas que acogen a unos 9.000 alumnos. Es fácil advertir que estas instituciones, cuya capacidad de acogida está limitada por razones pedagógicas y de organización, no pueden resolver el problema de centenares de miles de niños. El problema de los trabajadores inmigrantes en realidad se examina sobre una base bilateral, entre el país de origen y el país receptor. La responsabilidad principal en materia de educación de los hijos de los inmigrantes corresponde al país receptor, que es quien se beneficia de la mano de obra de los trabajadores extranjeros. Aun conociendo esta limitación, el Parlamento europeo entendía que debía operarse esta apertura suprimiendo una discriminación que no es concebible entre ciudadanos que tienen los mismos derechos. Y, sobre todo, que esta apertura quedase asegurada en las nuevas escuelas europeas, reflejando de este modo una imagen más fiel de la sociedad europea.

5. PROGRAMA DE ACCION EN EL CAMPO DE LA EDUCACION

El Programa de acción de la Comunidad en materia de *educación* refleja también el interés comunitario por el tema de la educación de los hijos de los trabajadores inmigrantes. Ya se señaló que la atención de la Comunidad por los problemas educativos comenzó a hacerse patente hace muy poco tiempo, cuando se tuvo la convicción de que la política educativa era un elemento esencial para el desarrollo completo de la Comunidad Europea.

(18) Journal Officiel des Communautés européennes. N.º C239, du 20 octobre 1975.

(19) Las *escuelas europeas* siempre estuvieron en la vanguardia en materia de enseñanza de lenguas y de una enseñanza común concebida en función de programas armonizados para los alumnos originarios de diversos países. Sin embargo, estos programas con frecuencia se mantuvieron anticuados en determinadas materias (ciencias políticas y sociales) en relación a las escuelas de los Estados miembros, y en muchos casos, se ha comprobado que los alumnos que habían finalizado con éxito sus estudios en una Escuela europea poseían un nivel de conocimientos inferior al de sus condiscípulos de otras escuelas del Estado miembro. El inmovilismo que ha prevalecido en materia de reformas pedagógicas también se manifestó en las estructuras internas de las escuelas europeas. Se ha atribuido este inmovilismo al hecho de que las escuelas europeas dependen de la competencia de los representantes de los Nueve países de la Comunidad en el Consejo Superior, órgano decisorio supremo del que dependen las escuelas europeas, y al que a menudo le ha faltado una misma voluntad política para proceder a las reformas fundamentales realizadas en los sistemas de enseñanzas nacionales. La Resolución citada propugna como solución la transformación de las escuelas europeas en instituciones comunitarias, dependientes de los órganos de la Comunidad. En la actualidad son instituciones intergubernamentales, aunque financiadas en parte con fondos comunitarios.

La primera Conferencia de los ministros de educación de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo de Ministros tuvo lugar el 16 de noviembre de 1971. En aquella ocasión los ministros reconocieron la necesidad de una cooperación europea en el campo de la educación. En marzo de 1974 la Comisión Europea presentaba al Consejo de Ministros un documento cuyo objeto era desarrollar las propuestas de acción en materia de educación, sin pretender una uniformación de los sistemas educativos nacionales o una política educativa comunitaria análoga a las de los restantes sectores, sino más bien delimitar una estrategia de cooperación en materia de educación, ayudada por un intercambio sistemático de informaciones y de experiencias. Para ello la Comisión estableció unas prioridades a corto plazo en este campo y trató de definir las primeras acciones que debían ponerse en marcha (20).

Unos meses más tarde se reunía la segunda Conferencia de ministros de educación, adoptando una *resolución* sobre la cooperación en el campo de la educación. Esta cooperación se llevaba sobre siete sectores de acción prioritarios: *mejores posibilidades de formación cultural y profesional de los ciudadanos de los Estados miembros y de sus hijos, así como de los ciudadanos de terceros países y de sus hijos*; mejora de los intercambios entre los sistemas educativos europeos; recogida de documentación y de estadísticas actuales en el campo educativo; intensificación de la cooperación entre los centros de enseñanza superior; mejora de las posibilidades de reconocimiento de títulos académicos; fomento de la libertad de circulación y de la movilidad de profesores, de estudiantes y de investigadores; realización de la igualdad de oportunidades para lograr el pleno acceso a todas las formas de enseñanza.

La Conferencia decidió crear un Comité provisional de educación, al que se encomendó la elaboración de un informe sobre las acciones prioritarias a proponer en los siete sectores. La presentación de este informe llevó a los ministros de educación a reunirse una vez más un año y medio después, el 10 de diciembre de 1975, y a adoptar en calidad tanto de Consejo de Ministros como de Conferencia de ministros de educación un *Programa de acción en el campo de la educación* sobre la base de las sugerencias contenidas en el informe, y a conferir un carácter permanente al Comité provisional de educación (21).

Aun cuando este Programa de acción se considera en el seno de los órganos comunitarios más como un programa de estudios que como un verdadero programa de acción que prevea acciones concretas, su importancia radica en que puede ser el punto de partida de la voluntad política del Consejo de la CEE de lograr una cooperación comunitaria en el campo de la educación. Uno de los puntos del programa propone ofrecer mejores posibilidades de formación cultural y profesional a los ciudadanos de los demás Estados miembros de la Comunidad *y de los países no miembros, así como a sus hijos*. Esencialmente, la iniciativa de una mejora de las oportunidades educativas

(20) Las propuestas de la Comisión estaban íntimamente conectadas con los problemas que plantean, en el campo educativo, los principios enunciados en el Tratado de Roma. Tres grandes sectores eran objeto de análisis en el documento de la Comisión: el primero se refería a la necesidad de mejorar y de ampliar las posibilidades ofrecidas a los profesores, investigadores y estudiantes para moverse libremente entre los países miembros; el segundo se dedicaba a *la educación de los hijos de los trabajadores inmigrantes*; el tercero abordaba los aspectos relativos a la introducción de una dimensión europea en la educación.

(21) Résolution du Conseil et des Ministres de l'éducation réunis au sein du Conseil du 9 février 1976. R/263/76 (EN 4).

para los hijos de los inmigrantes se deja a los gobiernos nacionales, aunque a nivel comunitario se emprenderán experiencias sobre la enseñanza de los niños inmigrantes y estudios e investigaciones sobre diversos aspectos de su educación.

La Comunidad Europea no puede actuar como si existiese un Ministerio europeo de educación; tampoco puede descargarse de sus responsabilidades frente a los problemas de la educación de los hijos de los trabajadores inmigrantes. La *directiva* proponiendo la escolarización de los hijos de los trabajadores extranjeros es por el momento el resultado más significativo de la acción de la Comunidad. Es un comienzo esperanzador de que la Comunidad se preocupará más por proteger los derechos y los intereses de los ciudadanos que en ella viven y trabajan.

LA ESCOLARIZACION DE LOS NIÑOS EMIGRANTES EN SUIZA. NIÑOS ESPAÑOLES Y EMIGRACION

Dra. Micheline REY *

1. SITUACION GENERAL

1.1. Algunas cifras

Con el fin de situar el problema de la escolarización de los hijos de los emigrantes en su contexto comenzaremos por algunas cifras recientes. Es necesario saber que la población extranjera representa actualmente el 16 por 100 del total de la población de Suiza.

A finales de 1975, la población extranjera residente suponía algo más de un millón de personas. Entre éstas se contabilizaban más de 300.000 niños con edad inferior a los dieciséis años, es decir, una proporción del 30 por 100. Aún más, notemos que, aproximadamente, la mitad de los niños extranjeros se encuentran en la edad correspondiente a la educación preescolar.

Aunque este artículo se encuentre destinado con carácter esencial a lectores españoles, vamos a hablar con mayor frecuencia de los problemas de la escolarización de los hijos de los trabajadores emigrantes en general que de los hijos de trabajadores españoles en particular.

En efecto, uno de los principios de la política escolar suiza está basado en la realización del esfuerzo necesario para que las medidas tomadas en favor de los niños emigrantes no resulten limitadas a un determinado grupo étnico; sino más bien, que todos los niños emigrantes puedan beneficiarse de ellas.

El grupo de origen español, por su número, constituye el segundo grupo étnico entre los extranjeros existentes en Suiza (11,2 por 100 del total de la población extranjera), a continuación del italiano (51,4 por 100). En consecuencia, las medidas, incluso generales, tomadas a favor de los niños inmigrantes, les conciernen ampliamente.

1.2. Estructuras y principios

Es necesario recordar que los cantones suizos son soberanos en materia de educación. Mientras que la política de emigración y la política extranjera dependen del poder federal, el sector escolar es de la competencia de los cantones. Incluso a veces la enseñanza primaria se encuentra atribuida a las autoridades municipales. Por lo que a la educación preescolar se refiere puede depender de autoridades extraescolares o de iniciativas privadas.

De este estado de cosas se deriva una cierta homogeneidad de la política educativa de los niños emigrantes, al tiempo que una gran diversidad de medidas tomadas en favor de éstos en los cantones. Por otra parte, se han dictado disposiciones particulares con el objeto de facilitar las relaciones con los países de emigración para sensibilizar e informar a la población autóctona,

* Encargada de las clases de acogida. Ministerio de Instrucción Pública (Ginebra).

para armonizar las políticas escolares y desarrollar las medidas tomadas en favor de la población emigrante:

— *Una comisión suiza «ad hoc» para el estudio de los problemas relativos a la enseñanza de los niños de lengua extranjera* funciona desde el año 1972. Se encuentra constituida por delegados de las autoridades federales y delegados de los cantones. Su misión consiste en actuar como intermediario entre los diferentes cantones y los países de emigración, que, desde el punto de vista suizo, son los interlocutores en materia de escolarización de los niños extranjeros. Ya se han mantenido conversaciones con Italia y España.

— *La comisión federal consultiva para los problemas de los extranjeros*, que, reagrupando a los representantes de diversas tendencias políticas, ha sido encargada por la autoridad federal de estudiar los problemas relativos a la población emigrante. Se han constituido grupos de trabajo con el fin de estudiar los problemas escolares, los de los estudios vigilados (1) o el papel de la escuela en la inserción social de los padres.

El 2 de noviembre de 1972 constituye una fecha importante, por ser el día en que la Conferencia suiza de directores cantonales de la Instrucción Pública adoptó los *principios relativos a la escolarización de los hijos de los trabajadores emigrantes*.

Las medidas preconizadas se encuentran basadas, por una parte, en la integración de las escuelas públicas: debe realizarse todo el esfuerzo necesario para que los hijos de los trabajadores emigrantes se integren en las escuelas públicas, sin ser objeto de prejuicios; por otra, en el deseo de evitar un desarraigo demasiado grande en caso de regreso. Este tipo de medidas no son de la incumbencia de los cantones, aunque éstos facilitarán la tarea de los organizadores prestándoles toda la asistencia que les sea posible.

1.3. Realizaciones prácticas

Siguiendo esta línea de conducta, la mayor parte de los cantones han tomado o desarrollado un cierto número de medidas que el Centro suizo de documentación en materia de enseñanza y educación, en una encuesta publicada en agosto de 1973 relativa a la educación de los hijos de los trabajadores emigrantes, resume de la siguiente forma:

- Desarrollo de guarderías y hogares infantiles.
- Desarrollo y generalización progresiva de la educación preescolar (jardines de infancia).
- Clases preparatorias.
- Cursos complementarios de lengua.
- Estudios y deberes vigilados.
- Cursos de lengua y cultura de origen (para los grandes grupos de emigrantes —italianos y españoles— asumidos pedagógicamente y financieramente por las autoridades consulares correspondientes).

(1) Un informe relativo a los estudios vigilados ha aparecido en el boletín «Información» número 1, septiembre, 1975, publicado por la Comisión Federal Consultiva. Berna.

- Anotación en el libro escolar de los resultados obtenidos en los cursos anteriormente señalados.
- Desarrollo de la información y la documentación dirigida a los padres en la lengua de los emigrantes.
- Escuelas para los padres.
- Facilitación de las condiciones de promoción.
- Formación y perfeccionamiento de los profesores.
- Integración de los cursos de lengua y cultura del país de origen en el horario escolar normal.
- Constitución de comisiones escolares consultivas formadas por los padres de los alumnos extranjeros.

Precisar en este momento la naturaleza, el interés y los límites de cada una de estas medidas nos llevaría demasiado lejos. Mejor que dedicarnos a describir lo que existe preferimos presentar algunas experiencias y hacerles participar de algunas preocupaciones.

2. EXPERIENCIAS

2.1. Observaciones preliminares

Trabajando en Ginebra, en el marco del Departamento de Instrucción Pública, nos referiremos a este cantón para dar algunos ejemplos relativos a las medidas tomadas en favor de las familias emigrantes y a las experiencias realizadas en el campo de la escolarización de sus hijos.

Dada la variedad de situaciones que han podido detectarse en los cantones suizos, estos ejemplos no pretenden ser representativos de las experiencias realizadas y de las soluciones adoptadas en toda Suiza. No obstante, servirán como ilustración de algunos de los problemas encontrados por la escuela y por las familias emigrantes, al mismo tiempo que sugerirán algunas orientaciones para resolverlos.

2.2. Medidas tomadas en favor de los niños emigrantes

El cantón de Ginebra es una de las regiones de Suiza en donde la población extranjera es más numerosa. Aproximadamente, la mitad de los niños que asisten a la enseñanza primaria y preescolar y la tercera parte de los alumnos que se encuentran en el nivel correspondiente al Ciclo de Orientación (está formado por la enseñanza secundaria inferior que reagrupa a todos los alumnos que cursan los últimos tres años de la escolaridad obligatoria, grados 7.º a 9.º) son extranjeros (2).

En todos los niveles de la enseñanza se desarrollan medidas con el fin de integrar a estos niños y resulta interesante hacer notar el reciente reglamento aprobado por el Departamento de Instrucción Pública.

Con el fin, por una parte, de facilitar la integración de los hijos de los trabajadores emigrantes en las escuelas de Ginebra y de evitarles, por otra, las

(2) En 31 de diciembre de 1975, de 43.648 niños reagrupados en estos dos tipos de enseñanza, 3.463 eran españoles.

dificultades derivadas de un eventual retorno al país de origen, el Departamento de Instrucción Pública ha tomado las siguientes medidas (3):

- 1.^a Se recomienda vivamente a los padres que inscriban a sus hijos en las escuelas en la edad preescolar (cuatro años).
- 2.^a En principio, aquéllos son admitidos en el grado correspondiente a su edad. Sin embargo, sólo pueden beneficiarse de una dispensa simple si hablan y comprenden el francés de manera suficiente.
- 3.^a Durante los dos primeros años de estancia en Ginebra, su promoción no puede verse comprometida por un conocimiento insuficiente del francés o de una lengua extranjera diferente a su lengua materna. En caso de insuficiencia notoria en otras disciplinas, el inspector o la dirección de la escuela tienen competencia para apreciar cada caso y tomar la decisión sobre si mantener al alumno en su grado.
- 4.^a Si los efectivos son suficientes y si el número de locales disponibles lo permite, se organizan cursos de iniciación o de consolidación del francés, o clases de acogida, dirigidas a los emigrantes.
- 5.^a Siempre que exista la posibilidad es aconsejable la asistencia a cursos de apoyo o de recuperación, a estudios vigilados, así como la participación en actividades paraescolares.
- 6.^a Los alumnos no francófonos matriculados a su llegada a Ginebra en una clase de grado 8.^o o 9.^o pueden verse exceptuados del alemán en el Ciclo de Orientación. Pueden elegir el italiano en lugar del alemán en sus estudios ulteriores.
- 7.^a Las autoridades cantonales y municipales, en la medida de lo posible, ofrecen locales para la organización de clases de idiomas y cultura del país de origen.
- 8.^a A petición de las autoridades consulares, en el libro de escolaridad obligatoria puede figurar un certificado relativo a las clases de idiomas y cultura.
- 9.^a Se organizan clases de francés dirigidas a los padres.

2.3. Las clases de francés como lengua extranjera en la Escuela de Padres del Ciclo de Orientación

Entre las medidas señaladas, una de las experiencias más originales es la creación en 1970 de clases de francés como lengua extranjera en el marco de la Escuela de Padres del Ciclo de Orientación.

Con el fin de reforzar los vínculos entre la vida escolar y la familia y para impulsar una nueva forma de educación permanente (que por otra parte ha sido promovida por el Consejo de Europa), el Ciclo de Orientación ha creado en 1966 la Escuela de Padres. Esta tiene como objeto permitir a los padres una mejor comprensión del trabajo de los hijos, estimularles por su propio interés y, contando con su esfuerzo, renovar, refrescar algunos conocimientos y adquirir otros nuevos, ponerles al día en los métodos y programas del Ciclo de Orientación, tomar contacto con los maestros y con el ambiente escolar de sus hijos y, por último, hacerles otros padres con las mismas preocupaciones e intereses que ellos.

(3) Siguiendo el ejemplo de otros cantones, a continuación de la adopción de los principios por la Conferencia de Directores cantonales de Instrucción Pública.

Los padres pueden seguir, gratuitamente, diferentes tipos de cursos, como, por ejemplo, matemáticas modernas, física, latín, alemán y francés, así como diferentes actividades prácticas y conferencias sobre temas relativos a la educación.

Los cursos de francés como lengua extranjera se ofrecen actualmente a todos los padres cuyos hijos asisten al Ciclo de Orientación, a la escuela primaria o a la enseñanza preescolar. Cientos de padres participan en ellos.

La información se proporciona en francés, en italiano y en español. Se ofrecen varios niveles. Los participantes pueden escoger en función de sus competencias lingüísticas (principiantes más avanzados) y de sus intereses (prioridad a la expresión oral o a la lengua escrita).

Los hispanófonos, por otra parte, tienen la posibilidad de elegir un «curso a domicilio». Se trata de un curso programado y registrado en «cassettes». Estas pueden ser prestadas a domicilio, teniendo la posibilidad de consultar a un profesor para recibir explicaciones complementarias en el momento de tomarlas prestadas o de devolverlas.

2.4. Las clases de acogida

Si bien existen clases de «iniciación» o de «consolidación» con referencia a la enseñanza del francés como lengua extranjera a razón de dos horas por semana en la escuela primaria, donde más se han desarrollado las medidas de apoyo ha sido a nivel del Ciclo de Orientación, sobre todo mediante la creación de clases de acogida en 1968. Destinadas a los jóvenes llegados a Ginebra a la edad correspondiente al Ciclo de Orientación (12-15 años) y a veces un poco más tarde, sin conocer el francés, las clases de acogida tienen como propósito preparar y favorecer la integración en una clase normal.

Los alumnos son aceptados en una clase de acogida a partir del momento de su llegada (previa autorización del Control de habitantes), es decir, con frecuencia a lo largo del curso escolar. El traslado a una clase normal se efectúa individualmente, aunque cada alumno permanece como máximo un año en una clase de acogida. Durante los primeros meses, el esfuerzo principal se centra en la enseñanza del francés hablado. Por otra parte, ya desde el principio, y cada vez más a medida que los alumnos tienen una mejor comprensión, se imparte la enseñanza de las disciplinas consideradas como fundamentales en nuestro sistema escolar: francés escrito, matemáticas modernas y alemán para los más jóvenes. Esta enseñanza permitirá a los alumnos recuperar, al menos parcialmente, las nociones que les faltan en comparación con sus compañeros suizos. Con el fin de facilitar la inserción social de los alumnos extranjeros, en la medida de lo posible a partir de la clase de acogida, siguen determinados cursos en las clases normales. Las lecciones de dibujo o de educación física y en algunas ocasiones las horas de audición organizadas individualmente en función de la orientación futura de cada uno, permiten a los extranjeros tomar un rápido contacto con los compañeros indígenas. Todo ello se debe a que los jóvenes no francófonos tienen dificultades para tener amigos suizos.

Con frecuencia, los alumnos sienten la clase de acogida como un momento privilegiado de su escolaridad. El problema principal se sitúa a nivel de orientación hacia una clase normal. Es necesario reconocer que la clase de acogida no siempre resulta suficiente para compensar el hándicap escolar que para algunos constituye una escolarización anterior limitada o la perte-

nencia a un medio sociocultural modesto. No obstante, una reciente investigación sobre la orientación de los alumnos de las clases de recepción del Ciclo de Orientación una vez realizada la escolaridad obligatoria (4), viene a demostrar que si bien la clase de acogida no ha conseguido todavía proporcionar a todos los alumnos las mismas oportunidades, en relación con la situación anterior, ha contribuido, no obstante, a la ampliación del abanico de posibilidades escolares y profesionales de los alumnos no francófonos y, especialmente, de aquellos procedentes de la capas media e inferior.

Igualmente, existe una clase de recepción en el Centro Profesional para la Industria y el Artesanado. Se encuentra destinada a los jóvenes de ambos sexos no francófonos llegados a Ginebra entre los quince y los veinte años y deseosos de aprender, aunque incapacitados para hacerlo por no poseer el conocimiento de nuestra lengua. Maestros y alumnos se encuentran en contacto con los consejeros de la Oficina de Orientación y de Formación Profesional y se intenta encontrar para cada uno de ellos un puesto de aprendiz o una escuela al terminar la clase de acogida.

A pesar de estas diferentes medidas, el problema de la recuperación escolar y de la inserción social de los hijos de los trabajadores emigrantes resulta de difícil solución cuando a la desventaja lingüística se añade una mala escolarización anterior o una tardía llegada a Suiza, poco antes de finalizar la escolaridad obligatoria o después de haberla finalizado.

2.5. Una clase especial experimental del Consejo de Europa: la candidatura suiza para los años 1974-75 y 1975-76

En este sentido hemos solicitado la colaboración del Consejo de Europa con el fin de poner en marcha una clase de investigación que ha de permitirnos centrar nuestra atención de manera más específica sobre estos alumnos. La clase experimental, organizada en el marco del Ciclo de Orientación de Coudriers, ha tenido como objetivo contribuir al conocimiento de la situación de los adolescentes mal escolarizados y a la elaboración de una pedagogía compensatoria adaptada a sus necesidades.

Para alcanzar este fin se han agrupado en esta clase alumnos de 13 a 15 años relativamente homogéneos en cuanto a la situación escolar (importantes retrasos) y en cuanto al origen lingüístico (españoles e italianos) en contraposición a los principios adoptados en las restantes clases de acogida donde los alumnos pueden encontrarse a niveles escolares distintos y tener orígenes étnicos muy diversos.

- Nuestra investigación se ha centrado en tres puntos:
- *La enseñanza del francés y, en particular, del francés escrito.* Hemos podido constatar que cuanto menor es el conocimiento de la lengua materna, más elemental es la adquisición de la segunda lengua. Consecuentemente, el francés escrito representa un escollo casi insuperable para estos alumnos y es, por tanto, determinante de su futuro.
- *El desarrollo del conocimiento analítico de la lengua materna,* tomado como base de referencia para la enseñanza del francés. El análisis

(4) Véase F. CASTIGLIONE y B. VIAL: Investigación sobre la orientación de los alumnos de las clases de recepción del Ciclo de Orientación una vez finalizada la escolaridad obligatoria. Estudio según clase social y tipo de orientación. Ed. Ciclo de Orientación de la enseñanza secundaria, Departamento de Instrucción Pública. Ginebra, 1976.

contrastado se ha mostrado muy positivo; sin embargo, se puede decir que la enseñanza de la lengua materna ha jugado un papel más importante que el que la habíamos atribuido en un principio. Desde un punto de vista lingüístico hemos comprendido rápidamente que tan importante resulta permitir a los alumnos profundizar en el conocimiento de su lengua materna, para evitar que ésta se vaya empobreciendo cada vez más y les obligue a colocarse en situación de «semilingüismo», como asegurar el paso coherente a la segunda lengua. Desde el punto de vista psicológico, igualmente, esta enseñanza ha ocupado un lugar privilegiado, respetando la identidad de los alumnos, dándoles la ocasión de expresarla y valorarla (5).

— *Una mayor comprensión de este tipo de alumnos.* Hemos realizado investigaciones para conocer mejor a estos adolescentes, su comprensión de la vida escolar, familiar y social, sus aptitudes, sus lagunas y sus necesidades y también para favorecer su inserción en la escuela, sensibilizar a los profesores ante su situación y para comprender los fenómenos de resistencia que algunas veces se presentan.

Como es habitual, hemos dirigido al Consejo de Europa informes mensuales sobre el desarrollo de las clases. Les hemos concebido de manera que cada mes se ha abordado un aspecto concreto (por ejemplo, los métodos utilizados en las diferentes ramas de enseñanza: francés, español/italiano, matemáticas, información profesional, conocimiento del medio, los problemas presentados para la organización de una clase de acogida en el seno de una estructura secundaria, las respuestas a diferentes cuestionarios enviados a los maestros con referencia a la situación de los alumnos y a su adaptación, el papel de los tests sicopedagógicos en el conocimiento —y no en la selección— de los niños de emigración reciente, las relaciones entre la escuela y los padres, etc.) (6).

3. NIÑOS ESPAÑOLES Y EMIGRACION: MAS ALLA DE LAS MEDIDAS ESCOLARES

Los problemas de los niños españoles se ven con frecuencia identificados y limitados a los problemas lingüísticos. Desde nuestro punto de vista las dificultades lingüísticas serían superadas fácilmente si fueran las únicas. Pero nos encontramos en presencia de problemas sociolingüísticos y socioculturales infinitamente más complejos, porque afectan a todas las relaciones afectivas, interpersonales y sociales.

Veamos algunos ejemplos:

- Carmen nació en Ginebra. Vive con sus padres y su abuela paterna. Tiene cuatro años. Es el momento de inscribirla en un centro de preescolar, pero su abuela no quiere separarse de ella. La lengua que se habla

(5) Significamos que esta enseñanza de la lengua materna ha sido reconocida por las leyes italianas y da derecho a una convalidación sin examen. Una disposición de este tipo sería también deseable para los españoles.

(6) No podemos entrar en este momento a discutir todos estos problemas. Únicamente señalamos que este conjunto de documentos acaba de ser publicado por el Ciclo de Orientación con referencia a 1974-75 y que lo será próximamente para 1975-76.

en casa es el español. Su padre sigue cursos de francés, pero su madre, andaluza, piensa que no puede aprenderlo porque no conoce el español (el castellano)... La duda sobre si inscribirla en la escuela es aún mayor porque su padre se ha encontrado en paro varios meses. ¿Será necesario regresar a España? ¿En qué lengua, consecuentemente, será necesario escolarizar a la niña?

— La señora Pérez trabaja en Suiza desde hace varios años. Al morir su marido, ha querido que vinieran sus tres hijos criados en España por la abuela. No obstante, ésta no puede quedarse sola. Manuel, de diez años, permanece con ella en el pueblo por este motivo. Dos años más tarde él desea volver a encontrarse con su familia. Llega a Ginebra y comienza a asistir a la escuela, en tanto que su hermana pequeña, que ya ha recibido dos años de escolaridad en Suiza, vuelve a España para ocupar su lugar junto a la abuela.

— Jesús debe volver a España. Acaba de terminar el 8.º curso en Ginebra. ¿En qué clase será aceptado en su país? ¿Se considerará que ha cursado el equivalente a los ocho años de «Básica» o, dado que la escolaridad obligatoria es de nueve años en Ginebra, será obligado a cursar un año más de escolaridad obligatoria? (7).

En el plano escolar se han realizado numerosos esfuerzos en orden a establecer estructuras de apoyo para aplicar, con los niños emigrantes, una pedagogía compensatoria, y podríamos felicitarnos por todo ello.

No obstante, cuanto más avancemos en la comprensión de los problemas con que tienen que enfrentarse los niños emigrantes, más cuenta nos daremos de que éstos dependen de múltiples causas que escapan a la responsabilidad individual de las familias y a la propia competencia de la escuela.

En efecto, no es a su llegada a Ginebra cuando nuestros alumnos se han enfrentado con el fenómeno de la emigración. Este acompaña a todas sus experiencias en el país de origen. Proviene de regiones de fuerte emigración, pobres, rurales, despobladas. Han estado separados de su padre durante muchos años, también de su madre o de los dos al tiempo (8). Han sido acogidos por un miembro de la familia, o en un internado o en un orfanato. Muchos de ellos han permanecido en Suiza durante un período de tiempo más o menos largo, lo que ha perturbado su escolarización. Quizá han podido estar en su región sin asistir a la escuela por falta de equipo escolar o a causa de los proyectos de emigración. La mayoría han permanecido en Suiza en calidad de turistas durante más o menos tiempo y más o menos clandestinamente.

De esta forma, muchos de nuestros alumnos han perdido de uno a cinco años de escolaridad. Para muchos de ellos, esta situación ha acarreado perturbaciones de tipo sicopedagógico. Desde el punto de vista lingüístico, en todos los casos, e incluso a nivel de lengua materna, ha entrañado consecuencias nefastas.

Se piensa que para los niños españoles nacidos en Suiza o llegados muy jóvenes, la situación es más satisfactoria. En la práctica, las dificultades no

(7) Italia, en donde la escolaridad obligatoria es también de ocho años, ha optado por la primera solución. Efectivamente, esta es la solución que en nuestra opinión concede mayores oportunidades a los hijos de los emigrantes, evitándoles retrasos.

(8) Con referencia a los alumnos españoles en clases de recepción, la media se sitúa, según los años, entre cinco y ocho años de separación con el padre y entre cuatro y cinco con la madre.

son menos reales. La familia vive en una constante inseguridad, no sabiendo nunca a qué cultura referirse. Incluso las decisiones relativas a la escolarización del niño, como, por ejemplo, la inscripción llegado el momento adecuado en un centro de preescolar, son difíciles de tomar por los padres y, mucho más, por los abuelos vinculados a una educación tradicional.

La emigración enfrenta a los niños con un medio afectivo nuevo, un medio social nuevo y un medio escolar nuevo. Con frecuencia su comprensión de esta nueva situación es positiva, esperan mucho del reagrupamiento familiar, de los amigos que podrán tener en la escuela y del bagaje cultural que en ella podrán adquirir.

Pero tienen la experiencia de que no es fácil hacer amistades. El hecho de no poder hablar la lengua de sus camaradas hace difícil la comunicación y se descubren diferentes de los demás.

Paralelamente, estos niños se encuentran enfrentados con la situación familiar. El abanico de dificultades que ellos mismos, sus padres o sus vecinos encuentran es amplio: conflictos con padres desconfiados en relación con la comunidad local, analfabetismo en una sociedad burocrática, problemas de vivienda, de trabajo agotador, de paro y el peligro de ser despedidos.

Poco a poco, tras haber puesto muchas esperanzas en sus posibilidades de promoción gracias a la escuela, los jóvenes, casi adolescentes, toman conciencia de los límites impuestos por su condición de emigrantes, de las dificultades para alcanzar el nivel lingüístico de los francófonos y para efectuar la recuperación necesaria para ser admitidos en un aprendizaje. Por otra parte, una incertidumbre aparece en su futuro. Al ser difíciles las recuperaciones escolares, reaccionan con frecuencia con un deseo de huida. Algunos piensan en el regreso como la mejor solución; de esta manera se resuelven los problemas lingüísticos y de residencia. Sin embargo, no tienen ninguna garantía de convalidación; los esfuerzos escolares realizados, no serán reconocidos en su propio país. Otros se lanzan hacia una formación acelerada no oficial, cuyas salidas son aleatorias. El acceso a los estudios y al aprendizaje que les interesa es tanto más difícil porque la recesión ha aumentado la selección.

Una mejora de la situación, en nuestra opinión, exigiría una política social coherente en el país de origen, en el país de recepción, y, sobre todo, una efectiva colaboración del medio social y de los países interesados.

En estas circunstancias se trataría de saber:

— Lo que España puede hacer en relación con el desarrollo del equipamiento escolar y social de las regiones rurales y con la promoción cultural y la mejora de las condiciones de vida de su población menos favorecida (tanto en la ciudad como en el campo).

— El lugar que nuestro país quiere y puede conceder a los emigrantes y sus familias, problema planteado tanto a nivel de relaciones sociales como en el plano laboral.

— ¿En qué puede respetarse y valorarse en Suiza, la identidad cultural de los emigrantes, tanto en la escuela como en la vida social y profesional?

— ¿Qué significa desear la integración (por oposición a la asimilación) de los extranjeros?

— ¿Qué pueden hacer uno y otro país para que la formación escolar y profesional, y el enriquecimiento lingüístico adquirido en un país,

sean reconocidos y valorados en el otro? Esto es lo que constituye todo el problema de las convalidaciones a nivel de escolaridad obligatoria, de la enseñanza media y profesional y del aprendizaje realizado en la empresa.

Pero ya numerosos signos llenos de promesas demuestran que el tiempo en que se podía pensar en compartimentos estancos y darse por satisfecho con las soluciones propuestas, incluso impuestas, a los unos por los otros o sin comprometer a la totalidad de la comunidad, ha pasado.

Por todas partes aparece una nueva conciencia de los problemas y del papel que cada uno (países, instituciones, individuos) desempeña en la investigación y realización de soluciones; prueba de ello es la colaboración entre la escuela y las asociaciones de padres, las relaciones que se están iniciando entre docentes del país de emigración y del país de recepción, entre los padres autóctonos y los padres emigrados, el trabajo que se realiza en los centros de contacto entre suizos y emigrantes, los sindicatos o las diversas agrupaciones privadas, el diálogo establecido entre los diferentes sectores de la administración y de los poderes públicos, entre los consulados y las autoridades locales, entre el país de emigración y el de inmigración.

En nuestra opinión, es a partir de tales intercambios de donde nacerán soluciones participativas, medidas propuestas y adoptadas en común que tendrán en consideración la riqueza de experiencias, la identidad y el valor cultural de los unos y de los otros.

Estudios sobre la emigración española

EL CONSEJO ESCOLAR PARA LA EXTENSION EDUCATIVA A LOS EMIGRANTES ESPAÑOLES

Antonio SANZ POLO

CONSIDERACIONES GENERALES

La emigración es un hecho motivado por variadas causas ecológicas, políticas, psicológicas y, sobre todo, económicas.

La emigración presente —y damos a esta palabra una dimensión temporal que se inicia en el final de la última guerra mundial— es diferente fundamentalmente de la tradicional emigración, que se dirigía con frecuencia a América.

Quiénes —desde Galicia y Asturias, sobre todo— marchaban al nuevo continente lo hacían con los bolsillos vacíos, la mente henchida de ilusiones y el corazón encogido, ante unas perspectivas inciertas y una ausencia que se adivinaba como definitiva.

Era una aventura personal, que no contaba con ninguna protección o respaldo oficial.

La emigración actual, la de posguerra, ha sido y es diferente. El destino, en general, es Europa; la Europa occidental.

El emigrante no sale ya a la aventura, ni tampoco se ausenta definitivamente de su patria. Va con un contrato y con la tutela de una protección oficial. Por otra parte, piensa que no está lejos; que puede volver a su tierra en las vacaciones y que regresará definitivamente cuando haya ahorrado lo suficiente para comprar un piso y, posiblemente, montar su propio negocio.

CRITERIOS EDUCATIVOS

Hacemos estas consideraciones previas porque de ellas se deduce la política más conveniente a seguir en la atención educativa a los emigrantes y, sobre todo, a sus hijos comprendidos en edad escolar obligatoria.

Ante el caso generalizado de una permanencia más o menos prolongada, pero temporal, parece lo más indicado intentar una educación ambivalente, que permita al muchacho español adaptarse con éxito al medio en que va a

vivir y al mismo tiempo conservar —o en su caso adquirir— la cultura española para poder seguir sus estudios sin dificultad al retornar a España y, si los ha terminado, poder acceder a los puestos que su capacidad le permita alcanzar.

En cualquier caso esta formación bicultural le será siempre de gran utilidad en su porvenir profesional.

Estos condicionamientos respecto a la educación de los emigrantes han creado, desde el primer momento, una preocupación en los medios más directamente responsabilizados de la emigración y de su variada problemática.

Naturalmente, la posibilidad de obtener un puesto en las escuelas del país de acogida está siempre garantizada, por una parte, porque en todos los países medianamente desarrollados es obligatoria la asistencia a las escuelas no solamente para sus propios ciudadanos, sino también para los residentes de cualquier otra nacionalidad.

De otro lado, es lógico y obligado que quienes, con su esfuerzo, están haciendo posible el sostenimiento y desarrollo de la economía de un país gocen de los elementales derechos que su esfuerzo merece.

Pero esto no es bastante para los muchachos que no conocen suficientemente el idioma ni las costumbres del país a que se han trasladado. Serían precisas clases de introducción o preparatorias para estos alumnos, y decimos «serían» porque no todos los países las tienen establecidas.

Hay naciones que, por sustentar un concepto humanitario de sus propias responsabilidades o tal vez por evitar una mezcla definitiva de gentes ajenas a su propio pueblo (queremos pensar que por la primera razón y no por la segunda), se han preocupado de facilitar a los emigrantes la conservación de su cultura de origen. Otras se han limitado a decir al muchacho extranjero: «Ahí tienes un puesto escolar y la obligación de ocuparlo.»

Pero nos interesa comentar aquí más que la actitud de los países de acogida las medidas adoptadas por España para proporcionar la adecuada asistencia educativa y para suplir obligaciones que deberían corresponder a las naciones que más directamente se benefician del esfuerzo de los emigrantes.

FUNDAMENTOS LEGALES

La acción educativa hacia los emigrantes españoles se ha sistematizado progresivamente en disposiciones legales, de las que las más importantes son las siguientes:

— La Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, en su artículo 47, apartado 3, establece que: «Se prestará especial atención a la educación de los emigrantes y de los hijos de éstos en todos los niveles, ciclos y modalidades educativas».

— La Ley 33/1971, de 21 de julio, de Emigración, en su artículo tercero, capítulo III, regula la asistencia educativa y de formación profesional a los emigrantes y a sus familiares, disponiendo que:

«2. El Ministerio de Educación y Ciencia, de conformidad con lo establecido en la citada Ley, prestará especial atención a la educación de los emigrantes y de sus hijos en todos los niveles, ciclos y modalidades educativas. A estos efectos, dicho Ministerio, de acuerdo con los de Asuntos Exteriores y de Trabajo, creará y dotará los centros docentes estatales necesarios y los cursos y modalidades de enseñanza adaptados a las circunstancias especiales que plantee la emigración y establecerá un sistema adecuado de becas que haga posible recibir dichas enseñanzas dentro o fuera de España. De igual modo, el Ministerio

de Educación y Ciencia dictará las normas para el reconocimiento o convalidación de estudios en centros extranjeros por los emigrantes.

La Secretaría General del Movimiento y la Organización Sindical procurarán complementar la asistencia educativa y formativa del emigrante y sus familiares.

3. Para el cumplimiento de lo previsto en este artículo, el Instituto Español de Emigración, oído el Ministerio de Asuntos Exteriores y la Organización Sindical, elevará anualmente ante el de Educación y Ciencia, a través del de Trabajo, un programa de necesidades educativas, de acuerdo con la distribución y condiciones de la población emigrante, e intervendrá directamente en la acción coordinada que se establezca.»

— El convenio suscrito entre los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo con fecha 28 de julio de 1969.

ATENCIÓN EDUCATIVA INICIAL

Inicialmente el Instituto Español de Emigración, organismo administrativo creado el 17 de julio de 1956 bajo la dirección del Ministerio de Trabajo, atendía con cargo a sus propios presupuestos y en la medida de sus posibilidades a las necesidades educativas de los emigrantes españoles.

Con este fin y a través de los consulados ha venido pagando remuneraciones variables a los profesores que se encargaban de las clases de Enseñanza Primaria para los hijos de emigrantes en edad escolar obligatoria. Igualmente, ha venido concediendo becas y enviando bibliotecas que contribuían a esta acción educativa.

También los emigrantes se beneficiaban de algunas de las escuelas que el Ministerio de Educación y Ciencia tiene en el extranjero, tales como cuatro en Bélgica y seis en Francia. Sin embargo, esta atención resultaba insuficiente a medida que la corriente migratoria de españoles aumentaba.

EL CONSEJO ESCOLAR PARA LA EXTENSION EDUCATIVA A LOS EMIGRANTES ESPAÑOLES

Como consecuencia del convenio suscrito entre los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo, a que se ha hecho mención, surgió el Consejo Escolar para la Extensión Educativa a los Emigrantes Españoles, que ha sistematizado y perfeccionado la asistencia educativa a los emigrantes.

Se le encomienda a este Consejo: «Velar por la educación de los hijos de los emigrantes españoles en los distintos países facilitándoles una auténtica igualdad de oportunidades con respecto a los que residen en España. Promover la elevación del nivel cultural de los emigrantes adultos, bien por el sistema educativo del país de su residencia o por el español.»

CRITERIO DE ACCION EDUCATIVA

Desde el primer momento se aceptó como criterio más conveniente en general el que los niños, comprendidos en edad escolar obligatoria, asistieran a las escuelas del país de residencia y recibieran las enseñanzas complementarias correspondientes a la cultura española de profesores enviados para este fin.

El haber establecido escuelas españolas a las que asistieran únicamente estos muchachos hubiera contribuido a su aislamiento en el medio en que viven. Por el contrario, el dejar su educación exclusivamente a los centros del país de acogida los hubiera desarraigado de España y hubiera hecho muy difícil su reintegración, en caso de retorno.

Se han montado algunos colegios íntimamente españoles («Cañada Blanch», en Londres; «La Valette» y «San Fernando», en Francia) que no solamente cumplen una función educativa, sino también social, en casos de dificultades familiares. Para evitar el aislamiento a que se ha hecho mención, imparten en ellos también sus enseñanzas profesores nativos.

AGREGADURIAS CULTURALES ADJUNTAS PARA EMIGRACION

Para la mejor organización de la enseñanza en los países de emigración se han creado seis Agregadurías Culturales Adjuntas para Emigración a cargo de Inspectores Técnicos de Educación (una en Bonn, otra en Bruselas, otra en París, otra en La Haya, otra en Londres y otra en Berna).

Tienen a su cargo la dirección y coordinación de las enseñanzas en el ámbito de su jurisdicción con una triple dependencia: del Ministerio de Trabajo (Instituto Español de Emigración) del Ministerio de Educación y Ciencia y del de Asuntos Exteriores, en cuanto integrados en la Representación Diplomática.

UNIDADES ESCOLARES

Inicialmente se crearon 76 unidades escolares con la siguiente distribución:

— Alemania:	20
— Bélgica:	7
— Francia:	23
— Holanda:	9
— Inglaterra:	1
— Luxemburgo:	1
— Suiza:	15

En la actualidad el número de estas unidades se ha elevado a 544:

— Alemania:	211.
— Argelia:	1.
— Bélgica:	42.
— Colombia:	4.
— Francia:	152 (116: Complementarias. 17: Colegio «La Valette». 3: Escuela-Hogar «San Fernando». 16: Colegio de la Rue de la Pompe).
— Holanda:	38.
— Inglaterra:	33 (25: Complementarias. 8: Colegio «Cañada Blanch»).
— Irak:	1.
— Luxemburgo:	4.
— Suiza:	2.
— Suiza:	56.

DIFICULTADES PARA LOS ALUMNOS ESPAÑOLES EN PAISES EXTRANJEROS

En todos los países de migración, dentro del currículum escolar, figura, al menos, una segunda lengua. En algunos casos, como Suiza, por ejemplo, también una tercera. El alumno español debe añadir a este estudio el de nuestro idioma.

Es frecuente en estos países el que los profesores de los mismos encarguen a sus alumnos la realización de «deberes» o trabajos en el hogar.

A las dificultades idiomáticas, el niño español tiene que añadir la imposibilidad de recibir una ayuda por parte de sus padres, que en la inmensa mayoría de los casos carecen de la más elemental preparación cultural; ello le sitúa en una posición de inferioridad respecto a sus condiscípulos del país de residencia y le crea graves situaciones de angustia.

La falta de guarderías infantiles repercute de modo desfavorable en la educación de los niños españoles, que se ven, en muchos casos, precisados a atender a sus hermanos pequeños y, en consecuencia, a no asistir regularmente a los centros escolares.

En ocasiones, el hijo de emigrantes tiene que servir como intérprete a sus padres en sus relaciones sociales y laborales, lo que constituye otro motivo de absentismo escolar.

Todo ello trae como consecuencia una deficiente preparación, un imperfecto conocimiento del idioma y una reducidísima promoción a estudios medios o profesionales.

En los casos, más bien excepcionales, de muchachos que han asimilado perfectamente el idioma y destacado por su inteligencia, determinados países ejercen una gran presión para nacionalizarles y cubrir de este modo su déficit demográfico.

DIFICULTADES PARA LOS RETORNADOS

Uno de los más graves problemas con que se enfrenta el emigrante que regresa a España es el de volver a padecer el proceso de adaptación que tanto le costó superar al llegar a un país extraño. En cierto modo se siente extranjero en su propia patria. Esta situación se ve agudizada en el niño, ya que en muchos casos ha nacido en el país extranjero y ha recibido sus primeras impresiones y enseñanzas en un ambiente muy diferente al español. En todo caso, su adaptación a este medio ha sido intensa y aun total.

Al llegar a España toma en seguida conciencia de su propia diferenciación. Se expresa con dificultad en español; sus juegos, costumbres y reacciones son muy distintos a los de sus nuevos compañeros, que indefectiblemente le llamarán el «alemán» o el «suizo» o el «francés» o, en definitiva, «el extranjero».

También aquí precisará el niño emigrante de una clase de adaptación o de preparación para la escuela española, que inicialmente le resulta extraña y en la que ha de proseguir sus estudios.

Esto resulta muy difícil, casi siempre imposible, teniendo en cuenta, entre otras razones, la gran dispersión geográfica de asentamiento por parte de los retornados y la diversidad de países de procedencia. Esto resulta difícil, decimos, y quizá irresoluble prácticamente; pero lo que no puede tener justificación alguna es que los muchachos comprendidos en edad escolar obligatoria no

encuentren un puesto escolar donde continuar su educación al regresar a su patria.

Esta carencia tan injusta y frecuente representa un enorme choque, si se piensa, sobre todo, que el retorno del emigrante ha sido proyectado y esperado en una ilusionada ansiedad, en la que la patria se ha ido idealizando hasta borrar toda mancha que pudiera empañar su imagen.

La realidad es muchas veces decepcionante. A las dificultades profesionales y sociales que encuentra el emigrante, por lo general se une la de conseguir la garantía de una educación eficiente de sus hijos.

Por otra parte, el emigrante siente como nadie la necesidad de la cultura, porque ha padecido en su propia experiencia las limitaciones que impone la ignorancia y no quiere que sus hijos sean también los últimos peones de una Europa de mercaderes que elude los trabajos más incómodos, peligrosos y mal remunerados, para que los realice la mercancía humana, a la que abre o cierra sus puertas según las conveniencias de cada momento.

NECESARIA ATENCION A LOS EMIGRANTES QUE VUELVEN

Yo querría que estas líneas no se quedaran en la fría información de una modalidad educativa no demasiado divulgada; desearía que pudiera ser motivación para una toma de conciencia que a todos y, sobre todo a los estamentos de la Administración con más atribuciones decisorias, nos movieran a prestar la máxima atención y ayuda a quienes regresan a la patria después de haber luchado con enormes dificultades de todo orden.

Los emigrantes precisan nuestra ayuda, nuestro apoyo, nuestra comprensión e incluso nuestra ternura para facilitar los problemas de su reincorporación; necesitan una información amplia, clara y concreta de ubicación de centros docentes y posibilidades de escolarización en los mismos; una atención preferente en la obtención de puestos escolares; una agilización del lento y farragoso proceso de convalidaciones de estudios; un reconocimiento realista de la validez académica y profesional de los realizados en el extranjero, la garantía de continuidad en el estudio de la lengua del país de procedencia, y una auténtica gratuidad de la enseñanza.

Para estas y otras misiones parecidas podría ser de gran utilidad la colaboración de los profesores de Educación General Básica que han prestado servicios en el extranjero en la educación de emigrantes y que se han reintegrado a sus puestos de procedencia en España. También estos profesionales son, en cierta medida, emigrantes y también se sienten defraudados al comprobar que sus especiales conocimientos y experiencias no son aprovechados por la Administración española cuando después de una labor difícil, pero sugestiva y enriquecedora, regresan de nuevo a la patria.

LA EDUCACION DE LOS TRABAJADORES EMIGRANTES ESPAÑOLES Y DE SUS HIJOS EN SUIZA

Jesús María LAGUNA PEÑA *

ASPECTOS GENERALES DE SUIZA

Este país, con una superficie de 41.324 kilómetros cuadrados y cerca de 6 millones de habitantes, alberga a una población, proveniente de la emigración, de un millón cien mil personas, de las cuales el 10 por 100 aproximadamente, 112.996, corresponde a la emigración española.

De estos 112.996 emigrantes españoles, 72.761 constituyen la población trabajadora activa.

Se calcula que los niños españoles en edad escolar obligatoria es de unos 12.000.

Hay que considerar aparte a los emigrantes temporeros, que residen en Suiza durante nueve meses, debiendo volver a España cada año y que no tiene permitido traer a sus familias. Esta emigración de temporeros es la que más ha descendido, pasando de 60.000 temporeros por año, a 15.000.

ASPECTOS GENERALES EDUCATIVOS DE SUIZA

El aspecto más sobresaliente de la educación en Suiza es su descentralización, razón por la cual Suiza no tiene convenios culturales con ningún país. Los planes de estudio, el sistema de evaluaciones, el comienzo del curso escolar, etc., varían según los Cantones e, incluso, según las Comunas. Esto hace mucho más difícil la gestión educativa española, puesto que no es posible negociar con las autoridades centrales, sino que cada peculiaridad hay que resolverla con las autoridades locales correspondientes. Como característica general del sistema educativo suizo hay que hacer notar la preponderancia absoluta, que se da a la formación sobre la información.

Por otra parte, la selección escolar se hace a los diez años y a esta edad el alumno, o puede continuar estudios de secundaria y superiores, o queda definitivamente para la formación profesional y aprendizaje.

PARTICULARIDADES EDUCATIVAS DE LOS NIÑOS ESPAÑOLES

Los niños extranjeros, y por lo tanto los españoles, tienen la obligación de asistir a la escuela suiza, igual que los nativos, a partir de los 6 ó 7 años de edad.

Ha existido siempre, a niveles de Misiones Católicas, de grupos o incluso de particulares, un interés para que los niños pudieran conservar su lengua y aumentar los conocimientos culturales de su país de origen, que complementaran las clases de la escuela suiza.

* Inspector Técnico de Educación, Agregado Cultural Adjunto para Emigración a la Embajada de España en Berna.

Esta preocupación hizo que nacieran, en 1971, el Consejo Escolar para la Extensión Educativa a los Emigrantes Españoles y las Agregadurías Culturales Adjuntas para Emigración.

EL CONSEJO ESCOLAR PARA LA EXTENSION EDUCATIVA A LOS EMI-GRANTES ESPAÑOLES

Después de la creación del Consejo Escolar, los niños españoles pueden asistir voluntariamente a las clases complementarias de lengua y cultura españolas (Lengua Española y Geografía e Historia de España), impartidas por Profesores españoles, en las que se les entregan gratuitamente los libros y se les paga el transporte escolar. Con la anotación de las calificaciones que el alumno ha sacado en la escuela suiza, más las notas de las clases complementarias tiene su Libro Escolar exactamente igual que si estuviera en España.

Los 15 primeros Profesores del Consejo Escolar llegaron a Suiza en julio de 1971.

En diciembre de ese mismo año la primera estadística arrojó un número de 1.846 alumnos.

Durante el curso se amplió el número de Profesores a 26, volviéndose a ampliar en el curso 1972-73 a 46 el número de plazas creadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

En el curso escolar 1975-76 se concede la creación de 10 plazas más, siendo la situación escolar en julio de 1976 la siguiente:

— Plazas de Profesores creadas: 56

— Número de Profesores con nombramiento del Ministerio de Educación y Ciencia al finalizar el curso: 49.

— Profesores contratados «in situ» a horario parcial y costeados íntegramente por el Instituto Español de Emigración: 41.

— Número de Centros: 328.

Por demarcaciones consulares, la distribución es la siguiente:

Demarcación Consular de Ginebra:

— Profesores con nombramiento del Ministerio de Educación y Ciencia.

— 20 Profesores contratados a horario parcial.

— 162 Unidades Escolares.

Demarcación Consular de Berna:

— 4 Profesores con nombramiento del Ministerio de Educación y Ciencia.

— 10 Profesores contratados a horario parcial.

— 40 Unidades Escolares.

Demarcación Consular de Basilea:

- 5 Profesores con nombramiento del Ministerio de Educación y Ciencia.
- 1 Profesor contratado a horario parcial.
- 40 Unidades Escolares.

Demarcación Consular de Zürich:

- 17 Profesores con nombramiento del Ministerio de Educación y Ciencia.
- 10 Profesores contratados a horario parcial.
- 86 Unidades Escolares.

Número de alumnos, en 30 de junio de 1976:

— 1.º de E. G. B.:	364 niños y	332 niñas
— 2.º de E. G. B.:	406 niños y	454 niñas
— 3.º de E. G. B.:	480 niños y	484 niñas
— 4.º de E. G. B.:	526 niños y	576 niñas
— 5.º de E. G. B.:	484 niños y	436 niñas
— 6.º de E. G. B.:	376 niños y	437 niñas
— 7.º de E. G. B.:	281 niños y	317 niñas
— 8.º de E. G. B.:	200 niños y	217 niñas

Totales 3.117 niños y 3.253 niñas
Total: 6.370.

PROBLEMATICA DE INDOLE EDUCATIVA, CON QUE SE ENFRENTAN LOS EMIGRANTES

Un hecho altamente alentador en la emigración es el comprobar cómo el problema al que el emigrante presta más atención actualmente es la educación: educación de los niños en la escuela suiza y en la escuela española; educación del propio emigrante, con las clases de educación permanente de adultos y, dentro de un aspecto más amplio, de promoción cultural.

Como acontecimiento importante se puede citar el nacimiento de las Asociaciones de Padres de Familia y la creación, posteriormente, de una Confederación de las mismas.

Estas Asociaciones nacen con la idea, como fuerza de grupo y para solucionar los problemas educativos, de establecer contactos con autoridades suizas y españolas y conseguir una amplia promoción cultural. Actualmente están interesados por la puesta en funcionamiento de una Escuela de Padres, que les ayude a educar más adecuadamente a sus hijos.

Es justo reconocer la colaboración que prestan y el estrecho contacto que mantienen con la Agregaduría Cultural Adjunta para Emigración, buscando las soluciones más idóneas para cada caso.

Aunque, como queda dicho, el campo de acción de las Asociaciones es la educación en el sentido más amplio y la promoción cultural, uno de los problemas que más les preocupaba era el montaje de unas clases, que sirvieran de ayuda a los niños que lo necesitaran, en el marco de la escuela suiza.

A tal fin se han organizado las clases de ayuda de deberes y de idiomas.

CLASES DE AYUDA DE DEBERES Y DE IDIOMAS

Si el niño español ha nacido en Suiza, no suele tener problemas con el idioma, que lo domina como un nativo. El panorama es distinto cuando el niño viene de España con su escolaridad comenzada y tiene que enfrentarse a un sistema educativo distinto y en un idioma diferente del suyo.

Con la idea de ayudar a estos niños e incluso a los adultos, que no conocen el idioma, se montaron las clases de idiomas.

Otro aspecto característico de la escuela suiza es la gran catidad de deberes que tienen que hacer los niños en sus casas. Aquí es donde se van acrecentando las diferencias entre el niño emigrante y el suizo, pues mientras este último recibe de sus padres una ayuda y revisión de sus deberes, el niño español se encuentra solo, ya que sus padres, o por su bajo nivel cultural o por el desconocimiento del idioma, no pueden prestar esta ayuda a sus hijos.

En la actualidad son 24 los Profesores suizos que imparten estas clases y que reciben sus haberes del Instituto Español de Emigración.

CENTROS DE EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS

Han sido otra de las grandes preocupaciones de las Asociaciones de Padres de Familia. La incertidumbre de un regreso a la patria, más o menos cercano, hace crecer la preocupación por la consecución de un título, que pueda paliar o, por lo menos, no entorpecer la búsqueda de un puesto de trabajo. Por esta razón se constata el interés por estas clases, cuya demanda es creciente.

El número de Profesores que se dedican a esta educación permanente es de 51, distribuidos en 30 centros, con 1.350 alumnos.

BACHILLERATO A DISTANCIA

Las oportunidades educativas de los emigrantes se complementan con la posibilidad de seguir los estudios de Bachillerato Español a Distancia, no quedando, de esta forma, cortado su ciclo escolar una vez obtenido el Título de Graduado Escolar. Con la implantación, durante este curso, del C.O.U. a distancia, queda asegurada la vinculación a los estudios superiores de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

El Bachillerato a Distancia está atendido por 36 Monitores, que imparten las clases en 21 Centros.

FORMACION PROFESIONAL

Aunque lo muchachos al terminar su escolaridad suiza obligatoria, de no estar orientados hacia estudios superiores, siguen automáticamente a un aprendizaje o formación profesional, sí que había un vacío para los adultos, que desean promocionarse profesionalmente, o que trabajando en oficios de peonaje ansían una especialización.

Por esta razón la Agregaduría Laboral Española, de quien depende la Formación Profesional de Adultos y en colaboración con el P.P.O., ha organizado unos Centros de Formación Profesional, que van a ser ampliados próximamente, en las siguientes ciudades:

<i>Basilea:</i>	Mecánica del automóvil Torno Fresa Ajuste Corte y Confección para la mujer
<i>Zürich:</i>	Fontanería Electricidad
<i>Lucerna:</i>	Mecánica del automóvil
<i>Montreux:</i>	Radio y televisión
<i>Renens:</i>	Electricidad

GUARDERIAS INFANTILES

El cuadro de asistencia educativa a los emigrantes se completa con las Guarderías Infantiles, promovidas y dependientes de la Agregaduría Laboral. El hecho de que muchas madres españolas estén trabajando, para ayudar a la economía familiar, hace que haya una gran demanda de plazas, por lo que se están abriendo nuevas Guarderías o ampliando las existentes.

Actualmente, y financiadas por el Instituto Español de Emigración, existen Guarderías españolas en Basilea, Zürich, Berna y Lucerna. Para el próximo curso se van a inaugurar en Lausanne, Neuchâtel y St. Gallen.

Además de estas Guarderías, funciona otra Guardería española en Basilea, dependiente de la Misión Católica Española y en Ginebra, promovida por la Caja de Ahorros de Orense y dependiente del Consulado General de España en esa ciudad.

Independientemente de estas Guarderías, la Agregaduría Cultural Adjunta para Emigración está organizando clases de preescolar, para que los niños, que suelen comenzar su escolaridad obligatoria a los siete años, vayan adquiriendo las destrezas y los hábitos necesarios para enfrentarse con mayores garantías a los estudios oficiales.

PROBLEMAS PENDIENTES

Aunque el abanico de posibilidades educativas que se ofrece al emigrante es amplio, no quiere decir que todo esté conseguido y que, incluso, lo conseguido no haya que perfeccionarlo.

El principal problema educativo del niño emigrante es que debe enfrentarse a una doble escolaridad, suiza y española, por lo que no tiene una sensación unitaria de educación.

Por esto se dijo el año pasado en el Primer Congreso Nacional de la Educación de los Niños Españoles residentes en Suiza, celebrado en Baden, que el problema mayor de los niños no era bilingüístico, sino bicultural. Para paliar esta dificultad hay que conseguir la integración de las clases complementarias de español dentro del contexto de la escuela suiza, como se viene haciendo en Holanda. Sin embargo, las negociaciones en este sentido son muy difíciles

por la no centralización de la educación en Suiza, dependiendo siempre las facilidades, que encontramos, del grado de sensibilidad de las autoridades locales hacia los problemas de los emigrantes.

Otro problema pendiente, y cuya solución parece ser inminente, es el de los medios audiovisuales y las bibliotecas infantiles.

Teniendo en cuenta que el niño español, puesto que ha de asistir a la escuela suiza, no puede tener un horario sobrecargado de clases de lengua y cultura españolas, se considera muy interesante se envíen a los Profesores Bibliotecas infantiles, de forma que con el préstamo de libros, además de contribuir a un ocio dirigido de los escolares, se les dé la oportunidad de mejorar y perfeccionar su idioma.

Quizás con una Biblioteca infantil interesante se consigan más frutos en el conocimiento del español, que con nuestras clases y, por supuesto, con la unión de ambas fuerzas el avance puede ser considerable.

Asimismo, y puesto que el niño asiste a clase con cansancio previo y dejando horas de recreo, se consideran de fundamental importancia los medios audiovisuales, que sirvan para amenizar las enseñanzas y dar las clases con cierta variedad y atractivo.

Otro punto importante por resolver consistiría en la creación de una Asistencia Social, que sirviera de puente entre los padres y la escuela suiza. Normalmente la escuela suiza y sus profesores gustan de tener estos contactos. Sin embargo, a los padres les resulta muchas veces imposible, por el desconocimiento del idioma, siendo incapaces de protestar cuando consideran que su hijo ha recibido un trato discriminatorio. Una Asistencia Social para este tema resolvería muchos problemas, con los que se enfrentan los emigrantes en materia educativa, y cuya solución depende muchas veces del diálogo padre-profesor.

Finalmente hay que trabajar por una reorientación de los Centros Españoles existentes, en colaboración con las Asociaciones de Padres de Familia, para que sean el conducto por el que se pueda canalizar la promoción cultural, no institucionalizada, ya que, además, la mayoría de los Centros cuentan con buenas bibliotecas.

CONSIDERACIONES FINALES

El país, en general, y las autoridades educativas, en particular, tienen que llegar al convencimiento del esfuerzo que en este terreno tan importante, como es el de la educación, se merecen estas personas, que por diversas razones se han visto en la necesidad de trabajar en países extraños. Muchas veces se corre el peligro de, obsesionados por las urgentes necesidades educativas del propio país, posponer las soluciones educativas para aquellas personas que, no por su lejanía, han perdido sus derechos para exigir la mejor educación posible y en las mejores condiciones posibles.

La creación en el Ministerio de Educación y Ciencia de la Subdirección General de Educación en el Exterior abre fundadas esperanzas en este tema, que siempre ha tenido un carácter prioritario en las autoridades del Instituto Español de Emigración.

El otro problema que conviene meditar detalladamente es el de la acción cultural, que, como españoles, se merecen aquellos emigrantes que por diversas circunstancias no van a regresar a la patria. Hay que ir pensando en una acción cultural amplia y continuada, para que estas personas, emigrantes permanentes, no pierdan sus vínculos afectivos y culturales con su patria.

La preocupación del retorno inminente de la emigración puede hacer que nos obsesionemos exclusivamente con los problemas de hoy y que no sentemos unas sólidas bases para los del mañana.

Creo que es el momento de programar este cordón umbilical cultural permanente entre la madre patria y sus hijos, que, aun fuera de su seno, van a sentir la necesidad de este alimento del espíritu, que nadie puede suplir.

Si verdaderamente preocupa el emigrante, abrumado con el problema de su retorno, no debe quedar postergado el que, siendo español, ha encontrado sus condiciones idóneas de vida en otro país, pero, que no por eso, ha renegado del suyo propio, que siempre lleva con nostalgia en su corazón.

No sería correcto terminar este trabajo sin una mención especial a la importantísima tarea de los Profesores españoles, que en condiciones a veces muy difíciles, están cumpliendo su función con una entrega y entusiasmo ejemplares, en un afán de impartir la mejor enseñanza posible, elevando el nivel cultural de los emigrantes y de sus hijos.

PROBLEMAS EDUCACIONALES DE LOS TRABAJADORES EXTRANJEROS Y DE SUS HIJOS EN LA REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA, CON ESPECIAL CONSIDERACION DE LA SITUACION ESCOLAR DE LOS ALUMNOS ESPAÑOLES

Günter MELLINGHAUS *

1. LA SITUACION DE LOS EXTRANJEROS EN LA REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

1.1. España y Alemania

Desde hace 16 años existen acuerdos entre España y la República Federal de Alemania sobre el envío de trabajadores que no encontraban empleo en España, pero que el estado industrial alemán necesitaba imperiosamente.

Estos acuerdos eran y son, pues, interesantes para ambos países y pretenden proporcionar a los trabajadores enviados y a sus familias por lo menos una ayuda económica, beneficiando también en parte a la economía del país de origen con la transferencia de divisas.

1.2. Los países de origen

España (desde 1960) es, con Italia (desde 1955) y Grecia (también desde 1960), uno de los tres primeros países que han concluido tales acuerdos con Alemania. Otros países vendrían después; así, por ejemplo, Turquía (1961). Marruecos (1963), Portugal (1964), Túnez (1965) y Yugoslavia (1968).

Ni los países de origen ni la República Federal de Alemania podían prever, al concertar tales acuerdos, las consecuencias en forma de problemas humanos y sociales que tal afluencia de trabajadores traería consigo.

Aún serán precisos grandes esfuerzos entre los cuales no podían faltar las conversaciones bilaterales, para que los trabajadores y sus familias que abandonan su patria encuentren en el país anfitrión alemán una ayuda humana y social suficiente, además de la económica.

1.3. Extranjeros en los diferentes «Länder» federales

Más de cuatro millones de trabajadores extranjeros y familiares de los mismos se encuentran en la actualidad en la República Federal de Alemania, que presenta una proporción media de extranjeros igual al 6,7 por 100 de la población total.

Debido a las áreas de concentración industrial, esta proporción es particularmente elevada en algunos «Länder» federales:

- Baden-Württemberg: aproximadamente 10 por 100, lo que supone 882.000 extranjeros
- Berlín: aproximadamente 9 por 100, lo que supone 173.000 extranjeros.

Director de Colegio Estatal.
Reutlingen. (Alemania Federal).

- Hessen: aproximadamente 8 por 100, lo que supone 446.000 extranjeros.
- Renania del Norte-Westfalia: aproximadamente 7 por 100, lo que supone 1.225.000 extranjeros (1).

Resulta, pues, que sólo en Baden-Württemberg y en Renania del Norte-Westfalia juntos viven más del 50 por 100 de todos los extranjeros que se encuentran en la República Federal de Alemania, es decir, 2.107.000.

En los demás «Länder» federales, la proporción de extranjeros con respecto a la totalidad de la población se sitúa alrededor de la media o por debajo de la misma:

- Hamburgo: 6,7 por 100, lo que supone 116.000 extranjeros.
- Baviera: 6,2 por 100, lo que supone 662.000 extranjeros.
- Bremen: 5,8 por 100, lo que supone 42.000 extranjeros.
- Renania-Palatinado: 4,1 por 100, lo que supone 150.000 extranjeros.
- Sarre: 3,9 por 100, lo que supone 43.000 extranjeros.
- Baja Sajonia: 3,6 por 100, lo que supone 264.000 extranjeros.
- Schleswig-Holstein: 3 por 100, lo que supone 77.000 extranjeros (2).

Estos porcentajes permiten apreciar la importancia que reviste el problema de la integración de los extranjeros para el correspondiente «Land», los problemas estructurales y educacionales correspondientes.

El sistema federal confiere a los distintos «Länder» de la República Federal de Alemania el derecho —y la obligación— de resolver gran parte de estos problemas bajo su propia responsabilidad. Pero se trata de conseguir una aproximación y coordinación de las medidas adoptadas y un intercambio de las experiencias y reflexiones sobre el tema mediante acuerdos a nivel federal en el sector de la educación y, en particular, a través de la «Conferencia permanente de los ministros de Educación (KMK)» en Bonn.

1.4. La participación española

Los aproximadamente 250.000 españoles que trabajan en la República Federal suponen algo más de un 6 por 100 de todos los extranjeros: los portugueses representan con escasamente 120.000, aproximadamente un 3 por 100; los 390.000 griegos, escasamente un 10 por 100; los 600.000 italianos, un 15 por 100 aproximadamente; los 680.000 yugoslavos, casi un 17 por 100, y los 1.080.000 turcos, con casi un 27 por 100, constituyen la mayor proporción de extranjeros en la República Federal de Alemania (3). La inmensa mayoría de los extranjeros que trabajan en la República Federal de Alemania proceden de los seis países de origen antes citados, con un total de 3.128.000 (77 %).

1.5. Aumento y reducción

Ni siquiera los años de recesión económica en 1967 y 1975 consiguieron reducir el brusco incremento del número de inmigrantes extranjeros en los demás años.

La reducción del número de extranjeros de 1974 a 1975 sólo es de un 1 por 100 (= 38.000).

Bien es verdad que se ha notado cierta alteración, ya que hubo menos nuevos inmigrantes. Pero, en cambio, la participación extranjera en la tasa de

nacimientos en Alemania aumentó considerablemente. Precisamente por esta razón, el número de turcos siguió aumentando también desde 1974 (en un 5 % = 49.000), mientras que, en cambio, el número de españoles disminuyó, en el mismo período, en 25.000 (= 9 %) y el de los yugoslavos en 30.000 (= 4 %).

1.6. Situación actual

Una tasa de nacimientos más elevada de los extranjeros en Alemania, una menor inmigración y también un menor número de bajas parecen conducir, en la actualidad, a una cierta estabilización del número de extranjeros, alrededor de los cuatro millones.

Esto proporciona datos importantes para el futuro planeamiento de la política sobre los extranjeros.

Por una parte, significa un crecimiento del número de niños y escolares extranjeros que en la actualidad representa más de la quinta parte del número de extranjeros. Por otra parte, la nueva situación origina también un crecimiento del grupo de extranjeros que permanecen durante un período prolongado en Alemania. Un 20 por 100 de ellos viene residiendo ya más de 10 años en Alemania, otro 20 por 100 de 6 años a 10 años, más de un 20 por 100 de 4 a 6 años, un 20 por 100 de 2 a 4 años y el resto (escasamente un 20 %) menos de 2 años.

Los españoles constituyen, proporcionalmente, el grupo más nutrido de los que vienen residiendo 10 años y más en la República Federal de Alemania, es decir, un 30 por 100, lo que supone más de 30.000 españoles.

2. PROBLEMAS EDUCACIONALES DE LOS TRABAJADORES EXTRANJEROS EN LA REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

2.1. Profesión e idioma

En el puesto de trabajo, la mayoría de los trabajadores extranjeros aprenden muy pronto los términos técnicos necesarios para las actividades importantes dentro de su profesión, herramientas especiales y materiales de trabajo. También se asimilan por lo general rápidamente fórmulas de saludo generales, advertencias, conceptos de tiempo y dirección y vocablos necesarios para la adquisición de alimentos y bebidas.

Pero estos conocimientos limitados del idioma alemán no bastan ni mucho menos para poder sostener conversaciones que permitan entrar más fácilmente en contacto con los compañeros de trabajo; ni tampoco bastan para poder exponer dificultades y conflictos propios ni para auténticas conversaciones con conocidos y vecinos alemanes.

Una vez aprendido lo necesario para poder arreglárselas lingüísticamente de un modo más bien deficiente en el puesto de trabajo, muchos extranjeros ya no sienten la necesidad de ampliar sus conocimientos de alemán. Esto conduce fácilmente a cierto aislamiento, a muchas injusticias no intencionadas y a todo tipo de perjuicios.

Desafortunadamente, esta situación lamentable apenas cambió con el ofrecimiento, por parte de empresas de espíritu abierto, de cursos de alemán gratuitos, que se realizaban incluso en parte durante las horas de trabajo.

Sólo una pequeña parte de trabajadores extranjeros estaba dispuesta a participar en los mismos y de éstos sólo unos pocos llegaban a superar el curso con éxito hasta el final.

Tanto por parte alemana como por los representantes de su patria se tuvo que informar reiteradamente a los obreros de la importancia de aprender el idioma alemán con vistas a la promoción profesional y a evitar muchas injusticias, así como para conseguir un contacto humano satisfactorio.

Sólo uno de cada cinco trabajadores extranjeros tiene un dominio suficiente del idioma para poder conversar con alemanes y entender importantes informaciones útiles de periódicos, radio y televisión en idioma alemán. Sólo aproximadamente un 22 por 100 tiene muy buenos conocimientos de alemán. Aproximadamente uno de cada tres extranjeros está en condiciones de entenderse por lo menos suficientemente con la gente e informarse (35 %). Pero casi la mitad de los extranjeros se convierte a sí misma, a causa de la deficiencia o inexistencia de sus conocimientos de alemán, en «minoría silenciosa», con todos los inconvenientes y traumas que tal situación entraña (un 31 % sólo tiene conocimientos deficientes del idioma alemán, un 12 % carece de tales conocimientos) (4).

Debido a las repercusiones negativas de un conocimiento insuficiente del idioma en la promoción profesional, muchos extranjeros se resignan a permanecer en categorías de ingresos inferiores a pesar de que su capacitación profesional les permitiría un ascenso. Esto se refiere en particular a las extranjeras. En Baden-Württemberg, que tiene el número de extranjeros más elevado de la República Federal de Alemania, según estudios de la Oficina Provincial de Estadística, aproximadamente uno de cada tres extranjeros tiene unos ingresos mensuales inferiores a 800 marcos alemanes; más de la mitad tiene ingresos mensuales entre 800 y 1.000 marcos alemanes y sólo un 16 por 100 sobrepasa este importe (5).

2.2. Duración de la estancia

Lo cierto es que aprender el idioma merecía la pena, puesto que la duración media de la estancia de los extranjeros en la República Federal Alemana va aumentando de año en año. En la actualidad es de aproximadamente 5 años, no habiéndose tenido en cuenta a los extranjeros que residen 10 años y más en la República Federal de Alemania (6). El alcanzar la duración media de la estancia de cinco años reviste una importancia especial.

Según el Artículo 2 de la Ordenanza sobre permisos de trabajo, los extranjeros con ocupación ininterrumpida de por lo menos cinco años en la República Federal de Alemania tienen «derecho a la concesión del permiso de trabajo sin tener en cuenta la situación y evolución del mercado de trabajo». Esto supone precisamente para los extranjeros procedentes de estados no asociados a la C.E.E. (por ejemplo, los españoles) una notable seguridad para su existencia. Los súbditos de los países de la C.E.E. tienen de todos modos desde aproximadamente 1960 «el derecho de libre acceso a los mercados de trabajo de la Comunidad».

Pero los cinco años de estancia constituyen, además, otro «período clave» que se podría denominar «barrera de la reintegración psicológica». Las experiencias han demostrado que muchas familias extranjeras que regresaron a su país sólo después de cinco años o más tarde, no lograron reintegrarse profesional

ni humana ni socialmente en su patria. Por estas razones, la duración de la estancia en la República Federal de Alemania no debiera prolongarse a la ligera. Los extranjeros que quieran volver y puedan hacerlo, según la situación de mercado de trabajo en su patria, deberían hacerlo después de tres a cinco años, no más tarde a ser posible. Además con estancias de hasta tres años, se puede eventualmente prescindir del traslado de la familia, lo cual beneficiaría particularmente a los niños para quienes el diferente sistema escolar en el país anfitrión supone casi siempre grandes dificultades de integración y reintegración.

Finalmente, hay que señalar que la República Federal de Alemania ha alcanzado ya casi la «cifra de saturación», de 250 personas por kilómetro cuadrado, que rige para las naciones industriales y que no puede, en modo alguno, alojar un número ilimitado de personas. Por eso declara de modo inequívoco que no es país de inmigración. Esto significa que las nacionalizaciones seguirán siendo raras excepciones.

2.3. Posibilidades de esparcimiento y servicios de asesoramiento para extranjeros

La integración de extranjeros en colonias o determinadas barriadas —a menudo por los propios patronos— conduce a veces a la formación de «ghettos». Esto podía tener aparte de muchos inconvenientes como, por ejemplo, la falta de motivación y ocasión para practicar el idioma alemán, algunas ventajas: se pueden fomentar los encuentros entre compatriotas, las fiestas nacionales pueden celebrarse en común, las horas de descanso pueden pasarse juntos, etc.

Con el fin de crear y fomentar tales posibilidades se han establecido en muchos «Länder» federales, centros de esparcimiento para determinadas naciones. Contra lo que podía esperarse, su utilización ha sido asombrosamente escasa. Una encuesta a nivel federal dio como resultado que el 86 por 100 de los hombres y el 91 por 100 de las mujeres no acuden a los centros de esparcimiento creados para ellos (7). Muchos ignoran incluso su existencia, a pesar de disponerse al mismo tiempo de una red de centros de asesoramiento que ofrecen gratuitamente ayuda a los extranjeros en todas las dificultades relacionadas con su estancia.

Sólo en Baden-Württemberg, el «Land» con el más alto porcentaje de extranjeros, se dispone de 54 centros de esparcimiento, de los cuales 14 son para españoles (8). 118 centros de asesoramiento ofrecen su ayuda, de los cuales 18 son para españoles (9), sin contar los numerosos ofrecimientos de ayuda voluntarios y adicionales de comunidades políticas y eclesiásticas u otras instituciones. En Baden-Württemberg se han contratado 148 asistentes sociales con dominio de las lenguas maternas respectivas para ayudar a los extranjeros ante las autoridades en caso de dificultades profesionales y otras, y para su asesoramiento, de los cuales 16 son españoles.

En principio, las grandes asociaciones de beneficencia se han declarado de acuerdo en prestar también su ayuda a los extranjeros. Los españoles son atendidos en general por Cáritas, así como los italianos y portugueses, y parte de los yugoslavos, a los que atienden en su mayoría las instituciones de previsión obrera, así como a los turcos, y la Obra Diacónica de los griegos. Desde hace algunos años, también la Organización Sindical Alemana se ocupa de los extranjeros.

Sería importante y útil que también los países de origen señalaran a sus súbditos que se trasladan como trabajadores a la República Federal de Alemania estos ofrecimientos de forma clara y reiterada (por ejemplo, por medio de sus embajadas y consulados generales).

3. NIÑOS Y JOVENES DE PADRES EXTRANJEROS

3.1. Creciente proporción

A pesar de la decreciente evolución de las cifras de extranjeros en el año pasado como consecuencia de las dificultades económicas, el número de niños y jóvenes extranjeros en la República Federal ha ido en aumento.

El grupo de extranjeros de hasta quince años ha alcanzado ya un 21 por 100, lo que supone casi 860.000 niños. Esto revela que la proporción de los niños nacidos en Alemania sigue aumentando constantemente. Mientras los 4.089.000 extranjeros, sólo suponen un 6,7 por 100 de la población alemana total, la tasa de nacimientos extranjeros ya ha superado el 20 por 100; esto significa que el escaso excedente de nacimientos en Alemania se debe en la actualidad totalmente a los nacimientos de extranjeros (aproximadamente 95.000 al año).

3.2. ¿Qué hacer?

Este hecho presenta problemas cada vez mayores para la planificación escolar en la República Federal de Alemania, sobre todo en los «Länder», con un contingente particularmente elevado de alumnos extranjeros.

Aunque los niños extranjeros hayan nacido en la República Federal de Alemania, la escuela alemana es para ellos un problema particularmente difícil. Una de las razones principales de ello es el hecho de que sus padres extranjeros apenas pueden prestarles ayuda en alemán (ejercicios, sugerencias); raras veces les ayudan en los deberes y cosas similares, incluso no pueden, en general, siquiera aconsejarlos con respecto a la elección de escuelas y cursos.

Otra razón reside en la imposibilidad en que se encuentra la escuela alemana de brindar a los alumnos extranjeros, además de la asistencia educacional y de integración, cursos de apoyo y asesoramientos para la escuela alemana, ayudas para una eventual reintegración, para la reincorporación al sistema escolar del país de origen en caso de regreso.

En general, sólo es realizable una buena integración en el sistema escolar alemán. Sólo así se le puede dar al joven extranjero, que trata de obtener en Alemania una formación profesional, una base educacional adecuada.

3.3. Enseñanza de la lengua materna

Naturalmente, con todos estos esfuerzos, el alumno extranjero no debe perder el contacto con su país, ni con su lengua materna, ni con la cultura de su patria. Por eso, los cursos en la lengua materna, que en la mayoría de los «Länder» federales se organizaron bajo la responsabilidad de las representaciones diplomáticas (embajadas y consulados generales), reciben un notable

apoyo económico por parte alemana. Sólo en Baden-Württemberg se gastaron para el fomento escolar de hijos de trabajadores extranjeros en el año 1974 tres millones de marcos alemanes, diez veces más que hace cuatro años. En el año escolar en curso (1975/76) se patrocinan en Baden-Württemberg 1.788 cursos escolares en las lenguas maternas, en los cuales se imparte enseñanza a 39.142 alumnos en su lengua materna, entre los cuales hay 3.350 españoles en 190 cursos (10). Para los niños españoles en Alemania se dispone incluso de un libro de texto propio: *¡Vamos a la escuela!*, editado por Erdmann-Verlag, Tübingen.

3.4. Alumnos extranjeros en escuelas alemanas

Por desgracia, muchos conceptos ideales encaminados al establecimiento de un sistema escolar óptimo propio para alumnos extranjeros resultan ser una mera utopía contrastados con las condiciones y posibilidades reales.

Para poder establecer, por ejemplo, una escuela propia en perfectas condiciones de funcionamiento para cada una de las nacionalidades representadas en Alemania, los trabajadores extranjeros con sus hijos tendrían que elegir su puesto de trabajo teniendo en cuenta la ubicación de la escuela en lugar de las condiciones económicas. Algunos padres estarían quizá dispuestos a ello, pero generalizarlo, como sería necesario, parece, en cambio, imposible. La escuela de nacionalidades en cuestión estaría sujeta, además, a las fluctuaciones y a la situación económica global y sería muy difícil programar las clases y la enseñanza en condiciones razonables.

La realidad requiere un compromiso entre lo que se desea, lo necesario y lo posible.

Las recomendaciones de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación (KMK), basadas en las experiencias en los distintos «Länder» federales, permiten establecer un sistema relativamente unificado de escuelas y enseñanzas para alumnos extranjeros en Alemania.

Estos se integran en general, al llegar de su patria, en «clases preparatorias» o «clases de transición». Allí adquieren en un año, en caso necesario también en dos años, en un curso lingüístico intensivo, los conocimientos de alemán necesarios. Para esta enseñanza se han creado libros de texto específicos, en los cuales se ha tenido en cuenta la situación especial de los hijos de trabajadores extranjeros en Alemania, por ejemplo, *Deutsch in Deutschland* (Alemán en Alemania), editado por Erdmannverlag, Tübingen (11).

Después de estas clases preparatorias, los niños deben estar capacitados para asistir a una clase alemana correspondiente a su edad.

En algunos «Länder» federales, los alumnos extranjeros pueden asistir, ya durante el año preparatorio, en el marco de una «integración flexible», a la clase alemana a la cual hayan de destinarse posteriormente, eligiendo algunas asignaturas que no tengan carácter predominantemente lingüístico, sobre todo deporte, dibujo, labores (labores textiles), labores domésticas y trabajos manuales. Con esto se pretende contrarrestar la formación de «ghettos» para los alumnos extranjeros.

La experiencia ha demostrado, en efecto, que una enseñanza realizada en un ámbito aislado, lo cual supone una exclusión antinatural del ambiente alemán, ha relegado, después de uno o dos años, a muchos alumnos extranjeros a un «ghetto» en el que ya resulta casi imposible adaptarse al idioma alemán y al sistema escolar. Pero tal acoplamiento es necesario, sobre todo

para aquellos alumnos que desean recibir una formación profesional en Alemania con el fin de poder llegar a ser trabajadores calificados.

Una buena formación profesional en Alemania puede ser también, en caso de un regreso posterior a la patria, la base de una existencia segura y de una vida feliz allí. Pero hay demasiados extranjeros que no pueden recibir una buena formación profesional durante su estancia en el país anfitrión por no haber adquirido unos conocimientos suficientes del idioma alemán y tener por ello que conformarse con trabajos mal pagados o eventuales sin posibilidades de promoción.

Para los alumnos extranjeros que, una vez superado con éxito el curso lingüístico, pasan de las clases preparatorias a la clase alemana correspondiente a su edad se van ofreciendo cada vez más cursos de apoyo y promoción adicionales. El objeto de los mismos es facilitar la adaptación al sistema escolar alemán. La mayoría de los alumnos extranjeros necesitan durante muchos años tal promoción lingüística y especial adicional. También existen muchas iniciativas privadas que se esfuerzan en prestar una ayuda adicional a los niños extranjeros, por ejemplo, ocupándose de la corrección de los deberes y realizando ejercicios lingüísticos en forma de juego y cosas similares.

Los «Länder» de la República Federal de Alemania desean, tanto como los países de origen, ayudar a los alumnos extranjeros del mejor modo posible. Pero a menudo los responsables no saben dónde se precisa la ayuda.

No sólo las entidades alemanas, sino también los propios países de origen deberían, con sus embajadas, consulados generales u otros servicios, informar reiteradamente a los padres sobre este particular y animarles a utilizar las medidas de ayuda existentes o, cuando éstas no bastan o son inexistentes, deberían adoptar las medidas pertinentes.

3.5. ¿Cuál es la distribución de los alumnos españoles?

En el curso escolar 1974/75 han asistido 358.700 alumnos extranjeros a escuelas de educación general en toda la República Federal de Alemania. Un 8 por 100 de los mismos (aproximadamente 28.700) eran españoles. Más del 80 por 100 de estos alumnos procedían de los seis países de origen principales (griegos, 14,2 %; italianos, 18,2 %; yugoslavos, 9,2 %; portugueses, 2,6 %; españoles, 8 %; turcos, 29,2 %) (12).

La distribución de los alumnos entre los distintos «Länder» federales —según las zonas de concentración industrial, con particular afluencia de trabajadores extranjeros— es muy diversa. Mientras que en Renania del Norte-Westfalia se observa el mayor número de extranjeros en términos absolutos, éstos representan, en cambio, en Baden-Württemberg el porcentaje más elevado de la población total.

Aproximadamente 306.000 alumnos están repartidos en escuelas de enseñanza general básica (Grund y Hauptschulen) en el curso escolar 1974/75 del siguiente modo (13):

«Land»	Total de alumnos extranjeros	Espanoles	Proporción de extranjeros respecto del número de alumnos total en %
Baden-Württemberg	68.141	4.497	7,2
Baviera	42.077	1.630	3,4
Berlín	15.259	202	9,0
Bremen	3.707	175	5,5
Hamburgo	7.037	519	5,0
Hessen	33.998	4.925	7,6
Baja Sajonia	19.773	2.109	2,6
Renania del Norte-Westfalia	97.387	9.671	5,5
Renania-Palatinado	10.380	869	2,5
Sarre	3.623	56	3,0
Scheleswig-Holstein	4.351	409	1,7
Territorio federal	305.733	25.062	4,8

El mayor número de alumnos, en términos absolutos, corresponde a los turcos: 97.127.

Para los alumnos extranjeros es muy difícil, sobre todo a causa de la limitación de sus conocimientos del idioma alemán, tener acceso a escuelas de Enseñanza Media. Su proporción de aproximadamente 1,5 por 100 por término medio en cada uno de los dos tipos de Enseñanza Media resulta tremendamente baja. En el curso escolar 1974/75 había en las escuelas alemanas de Enseñanza Media (14):

«Land»	ESCUELAS DE FORMACION PROFESIONAL			INSTITUTOS		
	Alumnos éxtr.	De los seis «países anteriores»	Espanoles	Alumnos éxtr.	De los seis «países anteriores»	Espanoles
Baden-Württemberg	2.754	1.946	223	4.545	1.737	166
Baviera	1.473	567	59	4.398	934	80
Berlín	607	424	4	1.177	400	13
Bremen	196	80	7	316	77	11
Hamburgo	443	265	34	986	316	50
Hessen	1.420	968	213	2.996	1.061	197
Baja Sajonia	763	355	66	1.374	418	56
Renania del Norte-Westfalia	3.263	1.669	248	6.410	2.212	374
Renania-Palatinado	255	141	6	824	272	32
Sarre	171	90	4	334	109	10
Schleswig-Holstein	412	177	34	652	116	16
República Federal	11.757	6.682	898	24.012	7.652	1.005

3.6. Parvularios (Jardines de Infancia)

Es importante que los padres extranjeros, cuyos hijos nacieron en Alemania o que llegan a Alemania con niños pequeños, matriculen sus hijos lo antes posible en una escuela de párvulos alemana.

Precisamente por haber disminuido el número de nacimientos alemanes de año en año, existen para padres extranjeros crecientes oportunidades de matricular a sus hijos en escuelas de párvulos alemanas.

Se trata realmente de una oportunidad, ya que merece la pena abonar la cuota mensual necesaria (ésta suele ser en la actualidad de aproximadamente 35 marcos alemanes, concediéndose una reducción a hermanos), porque no existe un modo más natural y apropiado para los niños extranjeros de aprender el idioma alemán. Esto facilitará enormemente su posterior integración en el sistema escolar alemán.

Cuanto menores sean las dificultades de un niño en la escuela alemana, tanto más eficazmente podrá participar en las clases en su lengua materna por estar sometido a una menor tensión.

3.7. Deberes de los padres y maestros españoles en Alemania

Los padres extranjeros deberían pedir también al maestro encargado de la enseñanza en la lengua materna que estuviese en estrecho contacto con la escuela alemana, con el fin:

1. de poder coordinar la enseñanza en los distintos niveles;
2. de que los alumnos sean conscientes de que la educación en alemán y en su lengua materna se complementan mutuamente;
3. de que los alumnos sepan que pueden contar con ayuda tanto por parte alemana como por parte de su país de origen para resolver las dificultades particulares que se les presenten;
4. de que los alumnos reconozcan que, aparte de las dificultades particulares en su vida en el extranjero, también tienen una oportunidad especial que hay que aprovechar.

Si se consigue que un niño extranjero se convierta en Alemania en un «alumno feliz», se habrá logrado que encauce su vida de modo adecuado, asimismo se evitarán con seguridad a las familias extranjeras muchas decepciones y conflictos.

Pero tanto los padres como los maestros y los niños extranjeros deben ser también conscientes del peligro que supone el hecho de que, después de una estancia de varios años en Alemania, ya sólo hable su lengua materna de modo imperfecto, lo cual dificultará enormemente su readaptación en su país de origen. Muchos niños ya no saben leer las cartas de sus parientes, muchos sólo se entienden de un modo imperfecto con su propia madre. No se puede dejar de señalar el peligro del «analfabetismo bilingüe».

4. RESUMEN

En resumen se puede decir que al trabajador extranjero le es por lo menos tan necesario un asesoramiento *antes* de salir de su país como durante su estancia en el país anfitrión. Como quizá no comprenda siempre la necesidad

de este primer asesoramiento, éste debe ser lo más claro posible para poder motivarle.

Este asesoramiento, además de la parte concerniente a la profesión y la posición social del trabajador extranjero en Alemania, debe incluir también información sobre las consecuencias de un posterior traslado de la familia (integración y reintegración).

Hay que señalar que existen *considerables* diferencias entre los gastos y cargas de un trabajador soltero o casado que se encuentra solo y temporalmente en Alemania, por una parte, y de toda una familia extranjera, por otra:

1. El trabajador solo puede conformarse con una vivienda sencilla y relativamente barata o usar incluso una vivienda junto con otros compatriotas. Para una familia se requiere un gasto de vivienda considerablemente más elevado, con gastos accesorios también notablemente más elevados (luz, agua, electricidad, calefacción, amueblamiento, tiempo).
2. La estadística muestra que las extranjeras han de conformarse —por muchas razones, por cierto no siempre justificadas— con trabajos que dan mucho menos dinero que el del marido. Por eso, es un error contar con un «doble sueldo» al colaborar la esposa (a pesar de que los gastos son muy superiores al doble).
3. Los hijos llevados o nacidos en Alemania tienen los mismos derechos que los niños alemanes, pero naturalmente existen para ellos también las mismas obligaciones. Esto se refiere sobre todo a la escolaridad obligatoria. Esta comprende en Alemania nueve años más tres (Grund y Hauptschule) de los cuales nueve años corresponden a la enseñanza general básica con jornada completa. De esta obligación no hay posibilidad de librarse, tampoco en el caso de que la escolaridad obligatoria en la patria sea más corta o ya esté terminada (sólo en casos individuales pueden librarse de la escolaridad obligatoria de la Hauptschule aquellos alumnos extranjeros que entran por primera vez en Alemania después de haber cumplido catorce años y no hablan alemán. Pero entonces tendrán que asistir inmediatamente a una escuela profesional). Durante tres años más existe la obligación de asistir a una escuela profesional. Estos estudios se cursan al margen del trabajo o la formación. Sólo pueden aprovecharse adecuadamente si el joven posee conocimientos suficientes del idioma alemán.

De todo ello resulta que los trabajadores que sólo proyectan una estancia temporal en Alemania han de pensarlo bien y proponerse firmemente evitar a su familia los graves conflictos y dificultades de una prolongada estancia temporal de la misma en Alemania, aun cuando, después de un año, los razonamientos lógicos corren peligro de ser vencidos por sentimientos nostálgicos.

La estancia temporal del trabajador en Alemania no debería extenderse hasta el punto de perder sus contactos humanos y profesionales con la patria, por tanto, no debería estar, a ser posible, más de tres años, y en ningún caso más de cinco años.

Alemania tratará de ver en el extranjero al ser humano, al colaborador. Las autoridades alemanas, escuelas, empresas, muchas instituciones eclesíásticas y benéficas ofrecen información, ayudas y asesoramientos. Pero cada extranjero deberá saber si aprovecha realmente las oportunidades que se le ofrecen y si su estancia en el país le proporciona ventajas económicas y humanas, sin por ello olvidar o perder contacto con su país de origen.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Según datos de la Oficina Federal de Estadística de Wiesbaden del 30/IX/1975 (redondeado).
- (2) Como 1.
- (3) Como 1.
- (4) Estos datos porcentuales proceden de una encuesta del Instituto Federal de Trabajo (1972).
- (5) Los cálculos de la Oficina Provincial de Estadística de Baden-Württemberg dieron, a raíz del microcenso de abril 1973, la siguiente repartición de ingresos para extranjeros:

— Menos de 300	marcos alemanes al mes =	1 % (7 %)
— Menos de 300-600	marcos alemanes al mes =	10 % (12 %)
— Menos de 600-800	marcos alemanes al mes =	19 % (12 %)
— Menos de 800-1.000	marcos alemanes al mes =	54 % (33 %)
— Más de 1.000	marcos alemanes al mes =	16 % (36 %)
- Las cifras entre paréntesis se refieren a los valores para trabajadores alemanes.
- (6) Según datos de la Oficina Federal de Estadística la duración de estancia media era:
 - 1973 = 3,65 años.
 - 1974 = 3,99 años
 - 1975 = 4,40 años.
- (7) Según una encuesta del Instituto Federal de Trabajo (1973).
- (8) Existen centros de esparcimiento para españoles en Baden-Württemberg en las ciudades: Calw, Edingen bei Mannheim, Friburgo, Göppingen, Constanza, Ludwigsburgo, Rastatt, Schwäbisch-Gmünd, Schwetzingen, Stuttgart, Triberg, Tübingen y Ulm.
- (9) Existen centros de asesoramiento para españoles en Baden-Württemberg en las ciudades: Baden-Baden, Esslingen, Friburgo, Friedrichshafen, Göppingen, Heidelberg, Heilbronn, Karlsruhe, Ludwigsburgo, Mannheim, Pforzheim, Rottweil, Schwäbisch-Gmünd, Sigmaringen, Singen, Stuttgart, Ulm y Weilheim.
- (10) «Spanisch in Deutschland» (*¡Vamos a la Escuela!*), desarrollado por pedagogos españoles calificados en colaboración con editoriales españolas de libros de texto y teniendo en cuenta las sugerencias de especialistas alemanes. Los tomos para el 1.º al 5.º año escolar ya están editados; otros tomos para el grado superior están en preparación. Erdmann-Verlag, D-7400, Tübingen.
- (11) «Deutsch in Deutschland» (*Alemán en Alemania*) (nuevo). Curso básico y curso estructurado con bloc de trabajo del alumno y manual del profesor, así como curso particular de introducción en la lectura y escritura. Erdmann-Verlag, D-7400, Tübingen.
- (12) Datos de la Secretaría de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación (KMK) del 1/IX/1976, resultados de una valoración de la Estadística Escolar Oficial.
- (13) Como 12.
- (14) Como 12.

LA EDUCACION DE LOS TRABAJADORES ESPAÑOLES Y DE SUS HIJOS EN FRANCIA

(Una experiencia de integración cultural en Europa y de defensa de la cultura de origen)

Manuel MARTINEZ LOPEZ

HISTORIA

La emigración española no es reciente, aunque sí la actual ha tenido unas características propias, como son el haber sido masiva y el haberlo sido por razones de trabajo.

Durante la historia muchos españoles han venido a Francia.

Quizá la emigración más importante anterior a la actual fue la habida como consecuencia de la guerra civil española, el paso de 500.000 españoles, aunque de 1939 a 1940 regresaron a España unos 200.000. De los 300.000 restantes, muchos fallecieron en los campos de concentración franceses o marcharon a Africa (Argelia). De los otros 150.000, algunos fueron absorbidos por la vida civil francesa y el resto se incorporó a las compañías de trabajo, al «maquis», a las fuerzas francesas de interior y a las guerrillas, de los que un gran número murieron en combate o en los campos nazis.

La acción cultural educativa española para mantener los vínculos culturales y lingüísticos de sus hijos en el exilio fue escasísima, debido a la guerra y al recelo lógico de los exiliados vencidos. No obstante, se crearon algunas escuelas españolas mixtas en Saint Denis, Marsella, Biarritz, Beziers y Toulouse. Igualmente, instituciones religiosas, como las Hijas de la Caridad, las de María Inmaculada, Padres Claretianos, Padres Jesuitas, etc., crearon cursos de español en Neuilly, París, Rue de la Pompe, Saint Didier y Burdeos.

La otra gran emigración, la masiva de trabajadores, se debió a la absorción de mano de obra que la Europa triunfante necesitó, debido a su déficit vegetativo, como consecuencia de la guerra y a la aceleración industrial, resultado del plan Marshall.

En el fondo fue consecuencia del desequilibrio industrial, ya que unos países europeos hicieron un vertiginoso despliegue y otros, como Grecia, Turquía, España, Portugal e incluso Italia, fueron almacén de envío de mano de obra barata.

Se trataba de un mal de raíz, un desequilibrio, un traslado de una mano de obra a tierras no propias, un desarraigo familiar que, en principio, daría malos frutos desde el punto de vista educativo.

Estos hijos comenzaron a estar insertos en un medio social distinto y a olvidar la lengua de origen; se crearon murallas culturales entre padres e hijos, y cuando retornaban a España, aparte del trauma del desconocimiento de la lengua, sus estudios no eran reconocidos.

Si se tiene en cuenta que en 1970 el número de españoles en Francia era de unos 700.000, lo que suponía una población de cero a dieciséis años de unos 150.000, se puede imaginar la tragedia cultural que representaba haber olvidado el problema y haber abandonado a otra cultura a esta masa de españoles.

Ciertamente seguían funcionando tres de aquellas escuelas de hijos de exiliados; se inauguró el Liceo Español en París y hubo algún intento laudable

y esporádico de instituciones religiosas, pero el problema estaba ahí masivamente planteado.

Desde luego sólo Italia, de los países de emigración, se había adelantado a intentar resolverlo.

Cartas y quejas de los trabajadores al Gobierno movieron al entonces Director General de Emigración, don José Antonio García Rodríguez-Acosta, a dar el impulso de arranque para resolver este problema y acudió en busca de personal técnico al Ministerio de Educación.

En mayo de 1970 vinimos seis Inspectores Técnicos de Educación a cada uno de los países de admisión de emigrantes para realizar un sondeo y recoger información y cuyo plan de actuación me correspondió elaborar.

El 14 de abril de 1971 nos incorporamos cuatro Inspectores Técnicos de Educación: doña Remedios Gómez Gabriel, a Bruselas; don Luis Batanaz Palomares, a Suiza; don Carlos Ortiz Díaz, a Bon, y don Manuel Martínez López, a París.

PLAN DE ACTUACION

A nuestra incorporación no le faltó la incomprensión de muchas autoridades francesas y españolas, la falta de medios económicos, la lentitud con que llegaron los profesores, la falta de un marco jurídico, tanto francés como español, adecuado.

La lucha se realizó en tres frentes:

- a) Acción directa.
- b) Intentando crear un marco jurídico paralelamente.
- c) A través del Consejo de Europa.

A) **Acción directa**

Por otra parte, nuestro plan de educación quiso ser realista. No se podía pensar, por ejemplo, so pretexto de que el hijo del español no recibía lengua y cultura maternas, en sacarle de las instituciones educativas francesas donde recibía una esmerada educación en lengua y cultura francesa y donde se enriquecía con ella, donde en parte se encontraba a gusto; objetivo, por otra parte, imposible, pues no iba España a construir colegios por toda la geografía francesa donde la población española estaba diseminada.

Se trataba, por tanto, de dejar a los alumnos en las instituciones francesas e intentar darles una cultura de origen para que alcanzasen el bilingüismo y biculturalismo, soñando un poco con una utopía pedagógica, el crear un futuro ciudadano europeo, dando validez a los estudios tanto franceses del tronco común y lengua francesa como españoles, mediante una convalidación automática para el caso de la venida de España o para el caso de retorno.

En realidad no hay un solo modelo educativo para lograr la interculturalidad ni tampoco una sola solución a este problema. Por eso se buscaron distintas soluciones.

a) *Clases paralelas*

Al no existir «marco jurídico» previo y adecuado, nuestra labor comenzó con las «clases paralelas», dadas fuera del horario francés, fuera de los locales franceses, en centros parroquiales, centros sociales u hogares españoles.

Pronto se descubrió un cauce legal para las clases paralelas dentro de los locales franceses, desempolvando una vieja disposición del 39, aunque suponía un favor de concesión y con la que había que abonar gastos de todo tipo.

Por otra parte, las posibilidades para la acción directa para estas clases fueron escasísimas, ya que aparte de las dificultades propias los profesores para 80.000 niños en edad escolar obligatoria «han venido a cuentagotas», no han dispuesto de medios mínimos didácticos, por ejemplo, medios audiovisuales, lo que ha hecho que este beneficio llegara a una mínima parte de los escolares españoles en Francia.

b) *Clases integradas*

Ya en la Comisión Mixta para el desarrollo cultural, científico y técnico, reunida en noviembre de 1973 en París, Francia ofreció la posibilidad de clases integradas de español, pero como experiencia.

Esta experiencia no se ha podido llevar a cabo hasta el curso 75-76 y sólo en las academias de Metz y Strasbourg y en alguna escuela aislada en la Academia de Lyon.

En el curso 76-77, y en la Academia de París, se realizará la misma experiencia con 46 cursos integrados.

Las clases integradas serían el marco ideal para la interculturalización si se diesen las condiciones previas para esto (profesores de los dos países integrados en el equipo, alumnos de ambos países, programas bilingües seleccionados). Pero no es éste el caso. Las circulares francesas tardíamente aparecidas (7/III/75, 9/IV/75 y 30/III/76) hacen un planteamiento débil del tema.

Se trata de nuevas clases «ghettos» sin integración del profesorado. A la legislación tímida se añaden factores negativos por su misma índole, como son el aislamiento de la población escolar española, que hace, por ejemplo, que en París haya cuatro o cinco niños españoles en sus 400 escuelas elementales que hacen de los nuevos cursos nuevas escuelas unitarias y mixtas, que haya directores y profesores franceses y, asimismo, padres españoles que están en contra de la integración, por pensar que pierden otros cursos importantes, como gimnasia, dibujo, disciplinas d'éveil, la negativa para que esta integración se realice en C.E.S. (Collège Enseignement Scolaire), etc. La integración sería el ideal, ya que concebiría el hecho bicultural lingüístico como unitario, pero en muchos casos se convierte en utopía.

c) *Escuelas interculturales*

Las clases paralelas y las clases integradas, tal como se presentan, en un marco jurídico tan estrecho y con posibilidades de alcance de objetivos tan pobre, no son el ideal supremo para el hijo del emigrante.

La dificultad de integración a la llegada y la necesidad de prever el retorno no hacen de ellas la institución educativa ideal.

Los educadores más idealistas de los países de acogida piensan que el marco propicio para los hijos de emigrantes sería la escuela intercultural, en el sentido absoluto de la palabra, alumnos mezclados del país de acogida y del país de origen, profesores de ambos países trabajando en equipo, padres de alumnos de ambos países participando en la vida cultural del centro y for-

mando comunidad educativa, elaboración de programas académicos mixtos, etcétera.

Ciertamente, ningún país de acogida o de emigración se ha planteado en serio esta solución, posiblemente por la amplitud económica que supondría su realización.

Únicamente Italia posee en París un Liceo Italiano que nació por otras causas, y España que poseía con anterioridad a 1971 dos instituciones españolas, el Colegio de San Fernando y el Liceo Español de Neuilly, y que ha creado posteriormente otras tres, Colegio de la Valette, Colegio de la Pompe y Colegio de Lyon, tiene la posibilidad material de realizar en estas instituciones un modelo de escuelas interculturales. Ciertamente no lo han sido hasta el presente, pues nacieron como típicas instituciones españolas en el extranjero, lo que puede convertirlas en «ghettos»; son sufragadas únicamente por el Gobierno español y se dedicaron únicamente a alumnos españoles. Este último extremo, en comparación con las instituciones francesas en España, que son cada vez más numerosas y están repletas de alumnos españoles, representa la agresividad de una cultura y una lengua frente a la pobre capacidad defensiva de otra (la española), atacada no solamente en el exterior (Puerto Rico, Filipinas, Iberoamérica, o en sus hijos emigrantes esparcidos por Europa), sino en el interior de España y quizá por la única razón de que ha sido una de las que han creado una de las culturas literarias más brillantes y que ocupa el segundo rango en las lenguas universales.

Esto ha hecho que se cree en España un cierto papanatismo para que sus hijos se formen en instituciones extranjeras radicadas en el país y a cambio no se potencie la creación y defensa de las propias en el extranjero con las mismas características.

B) Crear un «marco jurídico»

Paralelamente a esta acción directa o previamente era necesario crear un «marco jurídico» que consolidase la obra educativa en Francia, aunque a veces han ido antes «los hechos que el derecho».

Esta acción jurídica ha sido triple:

- a) Unas veces ha provenido del propio Gobierno francés, debido principalmente a las instancias de los países de emigración y las recomendaciones del Consejo de Europa.
- b) Otras del Gobierno español, con disposiciones que afectaban a toda la emigración, principalmente en Europa.
- c) Otras del Gobierno español, con disposiciones específicas con relación a la educación española en Francia.

Seguiremos un orden cronológico, pero dividido en dos etapas bien definidas:

- 1) Antes de 1970.
- 2) Después de septiembre de 1970.

Desde luego hay que hacer resaltar dos cosas:

- 1.^a Que la legislación ha sido la mayoría de las veces tardía con respecto a la realidad y necesidades (creación de plazas de maestros, disposiciones sobre convalidaciones).

2.^a Que a veces el efecto de las disposiciones ha sido muy desfasado con relación a las fechas de promulgación, por ejemplo, en relación con las creaciones de plazas de profesores y la incorporación real de los mismos, que ha sido lenta.

En algunos casos se ha forzado una disposición, por ejemplo, en la creación del Colegio Español en París, antes de que existiesen las condiciones previas (usufructo del edificio), pero intencionadamente, para evitar se pudiese esfumar una realización tan necesaria.

DISPOSICIONES LEGALES

a) Antes de 1970

Real orden de 10 de diciembre de 1920, creando las escuelas de Burdeos y de Toulouse (en la actualidad suprimidas).

Orden del 2 de enero de 1941, creando las escuelas de París y Biarritz para hijos de exiliados (en la actualidad continúan para hijos de emigrantes como clases complementarias).

Orden de 5 de septiembre de 1941, creando escuelas en Perpignan, Pau, Marsella, Lyon, París (suprimidas todas menos la de París).

Se crean también dos escuelas unitarias en Marsella y en Beziers (suprimidas).

Las disposiciones que afectan a la creación y organización del Liceo Español en París son del 29/XI/72, 21/IX/67, 15/III/68 y 12/VIII/69.

Creación de unidades en San Fernando.

Por orden de 7 de octubre de 1960 se autoriza la creación de un colegio privado denominado Colegio Asilo de «San Fernando», establecido en 121 Bd. Bineau en Neuilly-París a cargo de las Hijas de 1ª Caridad de San Vicente Paul y declarándole «subvencionado» en 11/XI/1960 por sustituir a Escuela Nacional.

El 7 de marzo de 1969 se firma en Madrid un Convenio de Desarrollo Cultural y Técnico entre la República Francesa y el Estado Español, que no era un marco jurídico adecuado, ni pensó lógicamente en los 700.000 españoles existentes en ese momento en Francia, que suponían 150.000 niños de cero a dieciséis años. Si se me permite diré que el acuerdo, perfectamente recíproco en sus enunciados, desde el punto de vista educativo, sólo favorecía la situación cultural francesa en España, ya que la situación de acción cultural de un país en el otro eran totalmente distintas. La de Francia en España era extensiva, de potencia cultural dominante, agresiva, si se me permite; la de España en Francia, defensiva, de país culturalmente dominado.

Por eso, al hablar de las Instituciones Educativas en el artículo 17, quien realmente las tenía era Francia en España y con unas características propias, invadidas no sólo por hijos de sus residentes, sino también por miles de alumnos españoles. Al contrario, España en Francia sólo tenía el Liceo Español en Neuilly, al que sólo asistían alumnos españoles por impedírsele entonces la legislación francesa a sus súbditos y por un cierto menosprecio cultural. Es decir, que el acuerdo era válido en muchos puntos sólo para un país.

b) De 1970 a 1976

En este período han salido todas las disposiciones españolas y francesas favorables a la educación de los emigrantes españoles en Francia.

Ciertamente esta legislación se ha hecho de manera muy lenta, y su cumplimiento por parte de ambos países, moroso. Como ejemplo diremos que la primera orden española, de 7 de noviembre de 1970, creando 23 Unidades complementarias en Francia, se responde con la incorporación de los maestros en septiembre de 1971; que las circulares francesas sobre integración en los cursos complementarios de la lengua de origen, publicadas tan tardíamente (7/III/75, 9/IV/75 y 30/III/76), aún no han tenido su pleno cumplimiento.

Que la disposición referente a convalidaciones de estudios en el extranjero aparecida el 28/XI/75 tiene lagunas insalvables, como son la no inclusión de los estudios y títulos de Formación Profesional hechos en el extranjero y que afectan a miles de emigrantes e hijos de los mismos y la falta de una normativa que agilice los interminables trámites para dichas convalidaciones.

a) *Disposiciones españolas*

Las disposiciones importantes aparecidas son:

- Orden del 7/XI/1970, creando entre otras 23 unidades en Francia.
- Orden del 13/I/71, creando 7 unidades en Francia.
- Orden del 18/III/72 en que se cambia el nombre y la fundación del Consejo Escolar para la Extensión Educativa a los Emigrantes Españoles.
- Orden del 7/VIII/71, creando 23 unidades para Francia.
- Orden Ministerial 16/XII/75 (*B.O.E.*), creando 40 unidades más para Francia.
- Decreto 516/75 de 27 de febrero de 1975, transformando el Colegio San Fernando en Escuela Hogar.
- Orden 4/IV/75 autorizando el funcionamiento de dicha escuela en régimen de internado.
- El 31 de mayo de 1976 se le conceden las primeras ayudas para el curso 75-76 correspondientes a 274 días laborables a razón de 70 pesetas por día y niña.
- Decreto 2162/75 del 24/VI/75, creando el Colegio Hispanofrancés de 16 unidades en el 53, rue de la Pompe.
- Orden Ministerial del 16/XII/75 aumentando 9 plazas en el Colegio de la Valette.
- Conversaciones Hispanofrancesas en París, en el que se intenta forzar el acuerdo cultural en favor de los emigrantes españoles.
- Conversaciones en febrero de 1975, en Madrid, en que se intenta lo mismo en los puntos 7, 8 y 9.
- Firma en la misma fecha del Convenio Adicional de Centros de Enseñanza en que quedan afectados los centros anteriores.
- Canje de notas sobre desarme aduanero de 31/X/73.
- Orden del 28/XI/75 sobre convalidaciones de Estudios en el Extranjero.
- En la actualidad está pendiente la disposición, creando más plazas para cursos complementarios, y la disposición, creando un Colegio Hispanofrancés de 10 unidades (8 de Educación General Básica y 2 de párvulos) en las propiedades del Instituto Español de Emigración, Monte de Chemin de Choulans y 61 rue Louis Becker (Villeurbanne).
- Orden del 20 de junio de 1972, con la lista de instituciones educativas francesas en España y españolas en Francia.

b) *Disposiciones francesas*

Con anterioridad sólo existía la circular de 12 de julio de 1939, por la que se permitía dar clases de lengua extranjera en las escuelas francesas a profesores y monitores de origen.

Las aparecidas en estos últimos años son:

- Circulares del 5/III/75 sobre enseñanza de español para alumnos españoles escolarizados en la enseñanza elemental.
- Circular del 9 de abril de 1975 sobre enseñanza de lenguas de origen para alumnos inmigrados en la Escuela Elemental
- Circular del 30/III/76 sobre utilización de locales escolares fuera de los horarios de clase para alumnos extranjeros.
- Circular 6560 del 12/IV/75 por la que extienden los beneficios de becas a alumnos extranjeros residentes en Francia.

c) **Acción del Consejo de Europa**

Esta labor educativa en favor de los hijos de los trabajadores en Francia llevada a cabo por España y también por otros países se ha visto apoyada durante cinco años por los estudios y recomendaciones del Consejo de Europa en el seno del Comité de la Dirección de la Enseñanza General y Técnica, a cuyas reuniones hemos asistido don Antonio Sanz Polo, Secretario Técnico del Consejo Escolar para la Extensión Educativa a los Emigrantes, y yo mismo.

El resumen cronológico de las resoluciones en este sentido son las siguientes:

- El 28 de junio de 1968 los delegados de los Ministros adoptan la resolución (68) 18 relativa a la lengua de los trabajadores emigrantes en la que recomienda a los países de acogida la enseñanza de su lengua a los trabajadores, sus hijos y esposas.
- El 29 de diciembre de 1971, los Ministros Europeos de Educación en su séptima conferencia adoptan la resolución número 4 (71) que acuerda una atención particular a la educación y formación de la emigración y en particular a la escolarización de sus hijos.
- Del 11 al 16 de diciembre de 1972 se celebró un simposio sobre «los lazos entre la enseñanza de la lengua materna y las enseñanzas de las otras lenguas vivas en «Turkn» (Filandia) (Rapport, editado el 9 de abril de 1973).
- En 1973 en respuesta a las resoluciones (70) 35 y 4 (71), el Consejo de la Cooperación Cultural inscribe en su programa de trabajo el examen del problema de la formación de base, especializada y complementaria del personal enseñante encargado de la enseñanza dispensada a los hijos de los trabajadores migrantes.
- En mayo de 1973 se celebra una reunión de expertos sobre formación de profesores encargados de la enseñanza a los hijos de los trabajadores migrantes.
- En 1974 se publica la síntesis publicada por Mr. Louis Warzée, Inspector principal de Bélgica, susceptible de ser aplicada a la formación de profesores y niños migrantes.

La División de la «Population et de la Formation Professionnelle» preparó un documento de información (22/IV/74) sobre las actividades realizadas por el Consejo de Europa en favor de los trabajadores migrantes en la que da una gran importancia a:

- a) Enseñanza de las lenguas.
- b) Formación Profesional.
- c) Equivalencia de títulos profesionales.

Los días 25 y 26 de junio de 1974 se reúne por segunda vez en Strasbourg el grupo de expertos sobre formación especializada de los profesores encargados de la enseñanza dispensada a los hijos de los trabajadores migrantes.

El 15 de agosto de 1974 el Consejo de Europa presenta un proyecto de libro de escolaridad para los hijos de trabajadores emigrantes que hace llegar a los Estados miembros para consulta.

En septiembre de 1974 se presenta un informe sobre las clases experimentales especiales organizadas para hijos de migrantes durante el curso 73-74 en:

- Una clase en la Rue Jean Bouton (París), bajo el control del Centro Regional de Recherche et Documentation Pédagogique.
- Dos clases en Mayence (República Federal de Alemania) bajo el control del Comitato Assintenza, Scolastica Italiano de Francfort Sur Main.
- Dos clases en la Comuna de Retinne de la Villa de Bruselas.
- Se celebra del 5 al 8 de noviembre de 1974 la conferencia *Ad-Hoc* sobre educación de migrantes.
- Reunión en Estocolmo del 10 al 12 de junio de los Ministros de Educación para tratar el tema.
- Primera reunión de expertos celebrada en Strasbourg, los días 26 y 27 de junio de 1975, para el desarrollo de programas especializados complementarios para los hijos de los trabajadores emigrantes.
- Segunda reunión de expertos (12 y 13 de noviembre de 1975) con el mismo fin.
- También la sexta conferencia Regional Europea celebrada en Zurich (2 al 6 de noviembre de 1975) hizo una serie de recomendaciones concernientes a los hijos de los trabajadores migrantes.

ESTADO ACTUAL

Al comenzar el curso 1976-77, la situación de la emigración española en Francia es la siguiente:

Estadística

El número de españoles residentes en Francia debe ser aproximadamente de 580.000.

El primero de enero de 1975 había en Francia 940.000 niños extranjeros de cero a dieciséis años, de los cuales 740.000 en edad escolar (185.000 en edad preescolar, 370.000 en escuela primaria y 185.000 en enseñanza secundaria).

De los 940.000 de cero a dieciséis años, 115.000 correspondían a los españoles, o sea, un 15,5 por 100. El resto eran de Argelia, Marruecos, Túnez, negros africanos, portugueses, italianos y otros.

Desde el punto de vista de la repartición geográfica de estos españoles, representa el total de escolares:

- 25,9 por 100 de españoles en la región Parisina.
- 14,1 por 100 de españoles en la región Languedoc-Rossillon.
- 13,8 por 100 de españoles en la región Rône-Alpes.
- 10,2 por 100 de españoles en la región Provence. Côte d'Azur.

El total de niños españoles escolarizados en Francia es en esa fecha:

1. ^{er} Grado:	Público	73.767
	Privado	4.682
2. ^o Grado:	Público	35.036
	Total	113.785

La escolaridad de los niños españoles corresponde a la repartición de los trabajadores españoles, que ocupan principalmente una especie de escuadra norte y sur de Francia, aparte de la región Parisina, siendo prácticamente inexistentes en el Oeste (Normandía, Bretaña, etc.).

CUADRO DE ALUMNOS ESPAÑOLES POR REGIONES

REGIONES	Primer grado		Segundo Grado	Total
	Público	Privado	Público	
Total región Parisina	20.217	1.005	8.177	29.399
1.1. Región Parisina. 75-París	7.887	737	2.319	10.943
92-Hauts de Seine	2.247	81	868	3.196
93-Seine Saint Denis	3.256	54	1.570	4.880
94-Val de Marne	1.739	22	776	2.537
Total región Parisina. Zona Central	15.129	894	5.533	21.556
Región Parisina (suite). 77 Seine et Marne	1.342	29	790	2.161
78-Yvelines	1.415	51	637	2.103
91-Essonnes	991	11	581	1.583
95-Val D'Oise	1.340	20	636	1.996
Total región Parisina. Grande Couronne	5.088	111	2.644	7.843
2.1. Champagne Ardennes. 08 Ardennes	90	—	162	252
10-Aube	473	6	194	673
51-Marne	537	8	230	775
52-Haute Marne	178	4	94	276
Total región Champagne Ardennes	1.278	18	680	1.976
2.2. Picardie. 02-Aisne	446	3	261	710
60-Oise	576	18	358	952
80-Somme	102	8	55	165
Total región Picardie	1.124	29	674	1.827
2.3. Región Haute Normandie-27-Eure	166	1	68	235
76-Seine Maritime	152	7	126	285

REGIONES	Primer grado		Segundo grado	Total
	Público	Privado	Público	
Total Haute-Normandie.....	318	8	194	520
2.4. Región Centre. 18-Cher.....	251	7	137	395
28-Eure et Loir.....	220	13	134	367
36-Indre.....	28	—	28	56
37-Indre et Loire.....	181	18	92	291
41-Loir et Cher.....	192	22	106	320
45-Loiret.....	945	94	430	1.469
Total Región Centre.....	1.817	154	927	2.898
3.1. Región Nord. 59-Nord.....	1.383	306	741	2.430
62-Pas de-Calais.....	113	6	81	200
Total Región Nord.....	1.496	312	822	2.630
4.1. Región Lorraine. 54-Meurthe et Moselle..	413	9	240	662
55-Meuse.....	291	15	110	416
57-Moselle.....	1.740	54	660	2.454
88-Vosges.....	273	2	127	402
Total Lorraine.....	2.717	80	1.137	3.934
4.2. Alsace 67-Bas Rhin.....	1.106	31	493	1.630
68-Haut. Rhin.....	1.020	11	442	1.473
Total alsace.....	2.126	42	935	3.103
4.3. Región Franche. Comte 25-Doubs.....	761	25	259	1.045
39-Jura.....	192	9	90	291
70-Haute Saone.....	63	11	29	103
90-Territoire de Belford.....	143	12	109	264
Total Frenche Comte.....	1.159	57	487	1.703
5.1. Region Basse Normandie. 14-Calvados...	65	5	25	95
50-Manche.....	12	5	7	24
61-Orne.....	52	14	32	98
Total Basse Normandie.....	129	24	64	217
5.2. Region Pays de Loire. 44-Loire Atlantique.	68	5	27	100
49-Maine et Loire.....	37	8	15	60
53 Mayenne.....	11	4	7	22
72-Sarthe.....	90	11	44	145
85-Vendee.....	4	5	1	10
Total Pays de Loire.....	210	33	94	337
5.3. Region Bretagne. 22-Cotes Du Nord.....	26	5	15	46
29-Finistere.....	103	48	31	182
35-Ille et Vilaine.....	50	7	21	78
56-Morbihan.....	7	18	1	26
Total Bretagne.....	186	78	68	332
6.1. Region Limousin. 19-Correze.....	152	9	104	265
23-Creuse.....	16	—	11	27
87-Haute Vienne.....	80	1	49	130
Total Limousin.....	248	10	164	422
5.3. Región Bretagne. 22-Cotes Du Nord.....	26	5	15	46
29-Finistere.....	103	48	31	182
35-Ille et Vilaine.....	50	7	21	78
56-Morbihan.....	7	18	1	26
Total Bretagne.....	186	78	68	332
6.1. Región Limousin. 19-Correze.....	152	9	104	265
23-Creuse.....	16	—	11	27
87 -Hatute. Vienne.....	80	1	49	130
Total Limousin.....	248	10	164	422
6.2. Región Auvergne. 03-Allier.....	259	17	89	365

REGIONES	Primer grado		Segundo grado	Total
	Público	Privado	Público	
15-Cantal	35	20	23	78
43-Haute Loire	74	44	43	161
63-Puy de -Dome	1.034	114	511	1.659
Total Auvergne	1.402	195	666	2.263
7.1. Region Poitou Charentes. 16-Charente . .	133	4	67	204
17-Charente Maritime	74	2	35	111
79-Deux Sevres	33	5	15	53
86-Vienne	51	13	15	79
Total Poitou Charentes	291	24	132	447
7.2. Region Aquitaine. 24-Dordogne	202	4	63	269
33-Gironde	1.596	86	1.137	2.819
40-Landes	496	25	291	812
47-Lot et Garonne	553	21	219	793
64-Pyrenees Atlantiques	1.919	462	985	3.366
Total Aquitaine	4.766	598	2.695	8.059
7.3. Region Midi Pyrenees. 09-Ariege	407	30	264	701
12-Aveyron	273	115	136	524
31-Haute Garonne	1.599	56	937	2.592
32-Gers Incompleto	—	20	109	129
46-Lot	196	8	133	337
65-Hautes Pyrenees	750	100	514	1.364
81-Tarn	445	55	256	756
82-Tarn et Garonne	221	13	142	376
Total Midi-Pyrenees	3.891	397	2.491	6.779
8.1. Región Bourgogne. 21-Cote D'Or	382	13	216	611
58-Nievre	109	4	35	148
71-Saone et Loire	840	29	457	1.326
89-Yonne	170	8	148	326
Total Bourgogne	1.501	54	856	2.411
8.2. Región Rhone Alpes. 01-Ain	1.055	64	479	1.598
07-Ardeche	343	63	237	643
26-Drome	699	28	422	1.149
38-Isere	1.878	73	982	2.933
42-Loire	2.272	313	576	3.161
69-Rhone	3.836	140	1.836	5.812
73-Savoie	193	15	115	323
74-Haute Savoie	1.281	108	561	1.950
Total Rhone Alpes	10.078	533	5.069	15.680
9.1. Región Languedoc Roussillon. 11-Aude . .	1.355	2	652	2.009
30 Gard	2.163	187	979	3.329
34-Herault	3.277	266	1.897	5.440
48-Lozere	33	27	20	80
66-Pyrenees Orientales	3.491	51	1.707	5.249
Total Region Languedoc. Roussillon	10.319	533	5.255	16.107
9.2. Región Provznce Cote D'Azur. 04-Alpes the Provence	297	3	163	463
05-Hautes Alpes	59	2	32	93
06-Alpes Maritimes	782	13	321	1.116
13-Bouches Du Rhone	2.972	222	1.151	4.345
83-Var	903	23	422	1.348
84-Vaucluse	2.661	227	1.120	4.008
20-Corse	179	6	88	273
Total Provence Cote D'Azur	7.853	496	3.297	11.646

ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA ESPAÑOLA

La organización de la enseñanza para los españoles en Francia representa en la actualidad un abanico de posibilidades.

a) Cursos complementarios de lengua y cultura española para los alumnos españoles que asisten a las Instituciones Educativas Francesas..

- 1.º Cursos integrados dentro del horario francés.
- 2.º Cursos paralelos fuera del horario, pero dentro de las instituciones educativas francesas.
- 3.º Cursos paralelos fuera del horario francés, pero dentro de instituciones privadas (colegios, parroquias, centros sociales y hogares españoles).

b) Instituciones educativas españolas en Francia.

c) Aulas de Bachillerato a Distancia.

d) Educación de adultos (alfabetización, cultura y preparación al Título de Graduado Escolar).

e) Universidad a Distancia.

a) Cursos complementarios de lengua y cultura española

El número de profesores españoles titulares para estas clases es de 119 en la actualidad, a los que hay que añadir 45 profesores españoles residentes en Francia que trabajan como contratados. El 3 de agosto de 1976 se solicitó la creación de 20 nuevas plazas de profesores de E.G.B., de acuerdo con las peticiones formuladas por los señores cónsules.

Si se tiene en cuenta que cada uno de estos profesores de los cursos complementarios trabaja a razón de tres a cuatro horas con cada grupo de alumnos (de 20 a 30) y a razón de 24 horas por semana, el número de alumnos atendidos por profesor es por término medio de 100 a 120, lo que hace que atiendan a una población escolar de seis a dieciséis años de 17.000 alumnos, que aumentará con la creación de las nuevas plazas solicitadas, pero que es una cifra aún no muy elevada en relación con el número de niños españoles existentes.

En septiembre de 1971, y por no existir un cauce legal apropiado, se pudieron comenzar como experiencia los cursos paralelos fuera del horario escolar en centros privados, hogares españoles, locales cedidos por parroquias o entidades sociales.

Posteriormente, estos cursos paralelos pudieron darse también fuera del horario escolar y dentro de escuelas francesas, desempolvando una vieja disposición vigente de 12 de julio de 1939, modificada por una circular de 30 de marzo de 1976.

Pero nuestro ideal era la integración de estos cursos dentro del horario escolar francés para conseguir un hecho educativo único y no dividido, evitar la fatiga escolar que suponen las clases paralelas e integrar también a los profesores españoles dentro del consejo de profesores franceses.

Las disposiciones para esta integración han aparecido tardíamente (7/III/1975 y 9/IV/1975) y permiten la integración de tres horas semanales de español cuando existe un grupo suficiente de alumnos en una escuela francesa.

Las experiencias comenzaron en el curso 1975-76 en las academias de Strasbourg y de Metz, y otras aisladas en el resto de Francia.

Para el curso 1976-77, en París, se prevé la integración en 40 escuelas elementales.

La integración es, desde luego, el ideal, pero limitada por los siguientes aspectos:

- 1.º Tres horas semanales son insuficientes.
- 2.º Es necesario que en una escuela elemental haya un mínimo de alumnos españoles, por ejemplo, 18, lo cual no es fácil. Como ejemplo diremos que en París hay 400 escuelas elementales, y en la mayoría hay cuatro o cinco alumnos españoles.
- 3.º Al abrirse una escuela integrada con 18 o 20 alumnos, éstos pertenecen a los cinco cursos de la Escuela Elemental, es decir, unos cuatro alumnos de cada edad y nivel, con lo que la clase integrada se convierte en la antigua Escuela Mixta, contra la que tanto luchó la Pedagogía Moderna, por ir contra la graduación perfecta.
- 4.º Los directores y profesores franceses se oponen muchas veces a estas clases integradas por considerar que los alumnos pierden otras enseñanzas importantes.

b) Instituciones educativas españolas en Francia

Las instituciones bilingües y de acuerdo entre los países de acogida y los países de emigración serían el ideal para los hijos de los emigrantes, como explicábamos al hablar de las escuelas interculturales.

Las instituciones educativas españolas existentes en la actualidad en Francia son:

Escuela Hogar San Fernando

Funciona en 121 Bd. Bineau, Neuilly Sur Seine. En este centro se venía educando desde hacia muchos años a un buen número de niñas y jóvenes necesitadas, pero sin que se hubiese establecido nada legal.

El 7 de octubre de 1960, una orden del Ministerio autorizó el funcionamiento de la Enseñanza Primaria no estatal a cargo de las Hijas de la Caridad y declarándola suvencionada por sustituir a Escuela Nacional.

El número de niñas aumentó con la emigración masiva y el colegio cumple una función al albergar en régimen de internado a huérfanas e hijas de trabajadores con malas condiciones de alojamiento. En la actualidad tiene:

— Bebés o pequeña maternal (de 2 a 4 años)...	15 plazas
— Maternal (internas de 4 a 6 años)	20 plazas
— Internado de E.G.B. (de 6 a 16 años)	90 plazas

Total 125 plazas

Las dos primeras secciones reciben en el colegio toda la educación necesaria; las primeras, en español, y las segundas, media jornada en español y media en francés.

Las de E.G.B. asisten a la escuela francesa más próxima y el colegio cumple la función de Escuela Hogar, por Decreto de 27 de febrero de 1975, donde el resto

del día reciben educación y complementariedad de lengua y cultura española a cargo de tres maestras de internado pagadas por el Ministerio de Educación y con gratificación del Instituto Español de Emigración.

También el Ministerio de Educación ha concedido al internado 80 ayudas diarias para los 274 días laborables.

En el Colegio San Fernando se atiende también en clases complementarias de lengua y cultura española a las niñas de Neuilly, Levallois, Courvevoi y Piteau, en número de 112.

Liceo Español en París

El actual Liceo Español en París nace por iniciativa de don Manuel Sito Alba en 1960 con algunas clases.

En 1962 se crea el centro experimental que desarrolló su actividad en los locales de la Misión Española de la Rue de la Pompe hasta 1967.

En octubre de 1967, y ya con rango de Instituto Nacional, se instala en el moderno edificio en Neuilly.

En la actualidad las enseñanzas impartidas son las de Bachillerato Unificado Polivalente en sus cursos de 1.º y 2.º y C.O.U. con secciones diurna y nocturna y con un total de 400 alumnos.

El número de profesores es:

- 10 catedráticos,
- 5 profesores agregados y
- 8 profesores contratados.

Además de la enseñanza específica de Bachillerato, el centro organiza clases de español para franceses como labor de extensión de nuestra lengua y cultura.

Centro Saint Didier

En el Foyer de la Jeune Fille en 58-60 rue Saint Didier y regentado por las Hijas de María Inmaculada, funciona un centro de formación de adultos y formación profesional para jóvenes trabajadores españoles de ambos sexos (aunque predomina el sexo femenino, servicio doméstico).

Se imparten tres clases de enseñanzas:

a) Formación de Educación General Básica hasta obtener el título de Graduado Escolar. Funciona en régimen de tarde de 6 a 10 en cuatro niveles, con un total de 99 alumnos. Esta sección tiene 10 profesores colaboradores pagados por el Instituto Español de Emigración.

b) Enseñanzas complementarias de lengua y cultura española para alumnos que siguen enseñanzas secundarias y otras en Francia. Están aseguradas por cinco profesores, también pagados por el Instituto Español de Emigración y divididos también en cuatro niveles.

c) Formación Profesional (Administrativo y Comercial de Primer Grado). Tuvo el curso pasado ocho profesores y 80 alumnos y los exámenes finales de convalidación fueron realizados ante un tribunal de Formación Profesional enviado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Tanto las instalaciones, máquinas de escribir, megáfonos, etc., como el profesorado, ha corrido a cargo el pasado año del Instituto Español de Emigración.

Colegio Español Castillo de la Valette

Situado en un magnífico bosque de 47 hectáreas, cerca del Loire, se ha reconstruido el Castillo de la Valette, al que se han añadido pabellones nuevos formando un conjunto magnífico para internado con 350 plazas.

En él se ha establecido un colegio de E.G.B. de seis a dieciséis años, con 17 plazas de profesores españoles, 5 de profesores franceses, 13 educadores, enfermera, personal de servicio, de administración, etc. El colegio tiene una importante función socioeducativa, y debe llegar a ser modelo de colegio bilingüe Hispanofrancés, mayormente a partir del «Proyecto de acuerdo adicional relativo a los estudios y diplomas de los centros españoles en Francia y franceses en España» firmado en Madrid el 30 de marzo de 1976.

Colegio Español de París de E.G.B.

Similar al anterior debe ser el colegio español de París creado para unos 640 alumnos y que funcionará, aunque en régimen de externado o semipensionado, en 53 rue de la Pompe y cuyos trabajos de adaptación se llevan en la actualidad a ritmo rápido.

Funciona provisionalmente en los locales de 15 rue René Villerme. En él solicitan plaza no solamente hijos de trabajadores españoles, sino alumnos hispanoamericanos, hijos de personas de representaciones diplomáticas, de periodistas, etc.

Las obras de reconstrucción de 53 rue de la Pompe corren a cargo del Instituto Español de Emigración, así como las realizadas en el Castillo de la Valette.

Colegio Español de Lyon

También el Instituto Español de Emigración ha adquirido dos edificios, uno sito en 58 Montée de Choulons, «Propriété Perbe-Weitz», en un palacete con un jardín de 9.000 metros cuadrados, para colegio de ocho unidades de E.G.B., y otro edificio para dos unidades de párvulos en 61 rue Louis Becker, 69100 Villeurbanne.

Las obras de adaptación están terminadas y se espera la creación del colegio que podrá acoger a 240 niños de E.G.B. y 60 de párvulos.

Si se tiene en cuenta que la población española en Lyon es de 28.000, lo que supone una población escolar de cerca de 4.000 alumnos, es fácil advertir la necesidad de este colegio para los niños que no se adapten a las instituciones educativas del país.

Centro de promoción de la mujer española

Se fundó el 1.º de septiembre de 1975 y funciona en 122 rue de la Boetie como Asociación Francesa acogida a la Ley de 1901, aunque sólo dedicada a jóvenes y mujeres españolas.

Tiene cursos nocturnos de 18 a 22 h., con 120 alumnos, y cursos de tarde de 14 a 18, con 38 alumnos.

Las modalidades de enseñanza son:

- Cultura general española y francesa, estética, peluquería, corte y confección, secretariado bilingüe y dibujo.
- Hay 9 profesores pagados por A.F.P.D.E.T. (Association Française Pour le Développement de l'Enseignement Technique) y una profesora de español pagada por el Instituto Español de Emigración, quien abona además los gastos de instalación, alquiler del edificio y funcionamiento general.

c) Aulas de Bachillerato a Distancia

Aparte de la sección nocturna del Liceo Español en París funcionan 17 aulas de Bachillerato a Distancia en las principales ciudades de Francia.

La procedencia de los alumnos es muy diversa, pero puede ser resumida en tres clases:

- 1.º Alumnos que siguen enseñanza secundaria en los colegios de enseñanza secundaria y liceos franceses y a la vez Bachillerato Español a Distancia.
- 2.º Alumnos que siguen enseñanzas en Escuelas de Formación Profesional o Escuelas Técnicas de Grado Medio en Francia.
- 3.º Jóvenes alumnos trabajadores españoles que no pueden seguir, por razón de trabajo, las enseñanzas anteriores.

La disposición de 28 de noviembre de 1975 por la que se establecía la convalidación de estudios de Bachillerato hechos en el extranjero abre una nueva perspectiva en el sentido de que si se logra una mayor agilidad administrativa para dichas convalidaciones la mayoría de los alumnos podrán continuar cursando sus estudios de Bachillerato en los Liceos y C.E.S. franceses y recibirán en dichas aulas únicamente las disciplinas de lengua y cultura españolas. Quedarían únicamente como aulas completas para los jóvenes trabajadores que no puedan seguir enseñanza en las instituciones francesas.

El número de profesores que atienden estas aulas es de 27, de los cuales hay seis licenciados en Filosofía y Letras, uno licenciado en Arquitectura, uno diplomado en Arquitectura, cuatro licenciados en Ciencias y dos doctores en Ciencias y ocho son profesores de E.G.B., que atienden a su vez estas aulas. El resto son religiosos, etc.

d) Educación de adultos

Aunque la Formación Profesional de adultos no está atendida y únicamente existen cursillos dados por el Gobierno francés para todos los emigrantes, incluidos los españoles, pero que no corresponden a la Formación Profesional, social y cultural que demandan los mismos, España atiende también, aunque de una manera pobre, la educación de adultos en el sentido de alfabetización, cultura general y preparación para el título de Graduado Escolar con siete clases a cargo la mayoría de las veces del mismo profesorado de E.G.B., salvo en el caso de Saint Didier, que tiene 99 alumnos con siete profesores exclusivos. El segundo centro en importancia es el de 15 rue René Villerme, con alumnos adultos.

e) **Universidad a Distancia**

No se ha creado en Francia ningún centro regional de Universidad a Distancia y existen razones poderosas para ello.

- 1.^a Si se crease en París las distancias, por ejemplo, desde Marsella Montpellier, etc., serían tan grandes que dejaría de ser regional.
- 2.^a Habría de montarse con categoría de profesorado, laboratorios, etc.; pero existiendo miles de niños sin poder recibir clases complementarias de lengua y cultura española parece más lógico que se diese prioridad presupuestaria a este tema.
- 3.^a La mayoría de los hijos de los emigrantes que tienen una inteligencia adecuada y ha seguido estudios normales en Francia, pueden seguir una licenciatura en las universidades francesas. Sería preferible un sistema de convalidación.
- 4.^a Los alumnos que en la actualidad siguen enseñanzas en la Universidad a Distancia no son precisamente emigrantes, sino empleados de bancos o de otros organismos oficiales y privados de Francia, profesores de E.G.B., etc.

EFFECTIVOS DE PERSONAL DOCENTE ESPAÑOL EN FRANCIA

El resumen de efectivos de personal docente español en Francia dedicado exclusivamente a los emigrantes y sus hijos es:

- 119 plazas oficiales de profesores de clases complementarias.
- 45 profesores colaboradores de clases complementarias.
- 3 plazas Escuela Hogar San Fernando.
- 17 plazas Colegio Español de la Valette.
- 5 plazas profesores franceses Colegio de la Valette.
- 13 plazas prefector y educadores Colegio Español la Valette (aparte, este colegio tiene otro número considerable de personal, enfermera, administración, servicios, etc.).
- 23 Catedráticos, agregados, profesores, etc., Liceo Español en París.
- 27 profesores de aulas de Bachillerato (7 son los mismos de E.G.B.).
- 16 plazas profesores titulares, Colegio Español en París más 7 contratados (gimnasia, música, francés, etc.).
- 7 educación adultos Saint Didier.
- 5 en la escuela de Formación Profesional Saint Didier.
- 1 en el centro promoción de la mujer.

A éstos se añadirán 10 plazas para el Colegio de E.G.B. de Lyon más los profesores franceses y 20 nuevas plazas solicitadas para cursos complementarios.

OTROS PROBLEMAS DE ORGANIZACION

Hemos dado una visión general de la Educación de los emigrantes en Francia.

El tema más importante aún no resuelto del todo es el de las convalidaciones. En efecto, desde el comienzo de nuestra organización oficial (septiembre

de 1971) ha sido nuestra gran preocupación. Si los emigrantes y los hijos de los emigrantes pueden beneficiarse de una enseñanza de calidad en las instituciones educativas francesas de todo tipo (escuela primaria, enseñanza secundaria, formación profesional y enseñanza universitaria) sería un rico caudal adquirido por España a escaso precio y que se está perdiendo por una falta de disposiciones adecuadas y de confianza en la agilidad administrativa para resolver el problema con la rapidez que requiere la continuidad de cursos.

En lo referente a la Educación General Básica hemos resuelto el problema dotando al alumno de dos libros de calificación escolar, el francés y el español. A este segundo pasan los profesores españoles las calificaciones de las disciplinas de tronco común y de lengua francesa del libro de escolaridad francés, añadiendo las suyas propias de lengua y cultura española.

En lo referente a estudios secundarios, la disposición de 28 de noviembre de 1975 plantea en parte el problema sin resolverlo.

Queda la laguna más importante en los estudios y títulos de formación y para los que no existe disposición alguna de convalidación.

Igualmente sucede con los estudios universitarios a nivel de cursos y licenciatura.

La promoción estudiantil tiene importancia por un sistema de becas que puede resumirse así:

1.º Ayudas de estudios dadas por el Instituto Español de Emigración (todas referidas al curso 75-76).

- a) 1.250 ayudas para hijos de emigrantes residentes en Francia para que realicen estudios en España.
- b) 4.900 ayudas para emigrantes e hijos de emigrantes que realizan estudios en Francia.
- c) 20 becas Francisco Franco.
- d) 53 becas Príncipe de España.

2.º Becas del Ministerio de Educación Español.

- a) Las reciben casi todos los alumnos del Liceo Español en París y los alumnos del Colegio San Fernando.
- b) También a partir de la disposición de 12 de junio de 1975, los hijos de emigrantes que siguen estudios secundarios en Francia pueden beneficiarse de las becas francesas.

Conviene resaltar también que dado el volumen y amplitud que está adquiriendo la organización de la educación y promoción cultural de los españoles en Francia, el Instituto Español de Emigración ha destinado una planta, en el edificio adquirido recientemente, para servicio de la Oficina Cultural y Educativa Adjunta de los Emigrantes. Igualmente se publica un Boletín Informativo de la Educación.

El porvenir de la educación de los españoles en Francia depende en gran parte de la permanencia de los trabajadores en este país y en parte del deseo de los Gobiernos, tanto francés como español, de resolverlo favorablemente y definitivamente, con las limitaciones que impone su misma naturaleza.

LA EDUCACION DE LOS TRABAJADORES EMIGRANTES ESPAÑOLES Y DE SUS HIJOS EN GRAN BRETAÑA

Amando FRANCES LAFUENTE *

I.— SITUACION DE LOS EMIGRANTES ESPAÑOLES EN EL CONTEXTO GENERAL DE LA INMIGRACION EN EL REINO UNIDO

El presente siglo ha visto llegar sucesivas oleadas de emigrantes al Reino Unido. En los primeros años de la centuria fueron básicamente judíos de los países del este europeo: tras la primera guerra mundial se instalaron en este país cifras importantes de refugiados; durante la guerra civil española llegó un número significativo de españoles, prácticamente pertenecientes a dos grupos de edades, niños depositados aquí por el Gobierno Republicano y adultos, que se expatriaron en Inglaterra. La segunda guerra mundial produjo el desplazamiento de más de 80.000 continentales, la mayor parte de los cuales quedó aquí como residente definitiva. Y, desde entonces, un número creciente de italianos ha ido instalándose en estas islas de una forma permanente. Pero el problema de la inmigración en este país ha tenido su causa no en el flujo migratorio desde el continente, sino en la llegada creciente de ciudadanos procedentes de la Commonwealth: estos inmigrantes comenzaron a aposentarse en estas tierras a raíz de la segunda guerra mundial. Los años 50 y 60 han visto llegar corrientes cada vez crecientes de jamaicanos, antillanos, indios, paquistaníes, etc., en tal cantidad que el Parlamento votó, en 1962, la «Ley de Inmigrantes de la Commonwealth», por la que se establece limitaciones y controles a éstos. Tres años después se restringió todavía más este flujo, estableciéndose en 8.500 el número anual de permisos de trabajo que se podían conceder.

La población de emigrantes españoles en el Reino Unido comenzó a ser significativa hace unos 15 años, pero a pesar de las disposiciones restrictivas vigentes desde el 62 el número de trabajadores españoles en este país ha ido aumentando constantemente; sólo en los últimos meses se observa un estancamiento y empieza a apuntarse, aunque muy tímidamente, el inicio de una disminución.

1.1. Algunas cifras significativas

Las diversas fuentes estadísticas disponibles permiten establecer el censo de la inmigración española en el Reino Unido en una cifra que oscila entre sesenta y setenta mil. En ella no están incluidos los españoles ya integrados en la sociedad inglesa y con permiso definitivo de residencia; tampoco las españolas que, por haberse casado con súbditos británicos, adquieren la nacionalidad de este país.

A partir de enero de 1969 el Departamento (Ministerio) de Educación y Ciencia del Reino Unido decidió llevar estadísticas sobre los niños inmigrantes en sus escuelas. Con este efecto se empezó por definir la noción de alumno inmi-

* Agregado Cultural Adjunto de Emigración.

grante, para lo cual se estableció la llamada «regla de los diez años». En virtud de ella «resulta» que alumno inmigrante es «el hijo de padres que residen en esta nación desde hace menos de diez años». Con tan galana definición nos encontramos que los hijos que nacen de padres recién llegados serán «estadísticamente inmigrantes» durante toda su vida escolar (calificación por demás problemática, pues precisamente los hijos de emigrantes nacidos aquí o venidos muy jóvenes se integran rápidamente en la escuela inglesa sin que, a la vuelta de tres o cuatro años, pueda hablarse de que tengan problemas educacionales sensiblemente diferentes de los que afligen a la mayoría de los demás escolares indígenas); mientras que los hijos nacidos en España, dejados allí al cargo de familiares y traídos a Inglaterra al cabo de algunos años, cuando sus padres se han situado aquí de un modo más estable, serán considerados emigrantes durante muy poco tiempo o incluso no alcanzarán tal consideración (debido a que sus padres residían aquí desde diez años antes). Precisamente este último caso es muy frecuente entre la emigración española, por lo que, considerando las cifras oficiales británicas del Censo Escolar Español, aparece desproporcionadamente abultado el número de los alumnos con poca edad (pues todos ellos se encuentran automáticamente dentro del cómputo de la chocante «regla de los diez años»), mientras las cifras que se ofrecen para los alumnos de edades crecientes van disminuyendo drásticamente en una curva cuya pendiente es muchísimo más aguda de lo que corresponde a la realidad reflejada en los ficheros individuales que se llevan en la Sección del Mapa Escolar de la Inspección de las Escuelas Españolas en el Reino Unido.

Esta falta de datos en las estadísticas oficiales correspondientes a los niños de los niveles terminales de la Educación General Básica y al ciclo de los estudios medios es mucho más penosa, porque los niños que plantean más dificultades de adaptación en la emigración son los que llegan con edades superiores a los diez años.

1.2. Algunas características de la población emigrante española en el Reino Unido

Las dificultades para obtener permisos de trabajo aquí explican que la mayoría de nuestros emigrantes no haya llegado a Inglaterra ayudada (y controlada) por los servicios del Instituto Español de Emigración. El procedimiento usual es entrar como «turista» y, una vez aquí, obtener un trabajo normalmente en la esfera de los servicios (y, más concretamente, en la rama de la hostelería). Una encuesta realizada conjuntamente por las Agregadurías Laboral y Cultural mostró que en 1975 el 84 por 100 de nuestros trabajadores aquí estaba encuadrado en el sector servicios y un 74,8 por 100 en la rama de hostelería. La imagen corriente hasta hace poco en España de que nuestros emigrantes en Inglaterra eran casi exclusivamente estudiantes y chicas «au pair», no tiene consistencia real ninguna.

La circunstancia de que la mano de obra en hostelería esté aquí básicamente en manos de extranjeros y la de que éstos no suelen inscribirse en ningún sindicato (principalmente debido a la ignorancia del sistema y a las dificultades de comunicación lingüística), explica mucho de las deficiencias económicas y sociales en que se mueven los españoles en Inglaterra. Esto conlleva un cambio de lugar de trabajo más frecuente de lo usual con el resto de la población y, consiguientemente, un cambio de domicilio también demasiado frecuente.

Una característica muy típica de la mayor parte de los grupos étnicos o lingüísticos de emigrantes es su marcada concentración en determinadas regiones de este país. En ello la emigración española sigue esta característica y tiende a concentrarse fundamentalmente en la zona del gran Londres (con cerca de 35.000 españoles) y decrecientemente en los Midlands Occidentales, la Costa Sur y el Noroeste (Manchester y Liverpool). El que muchas veces los inmigrantes españoles lleguen aquí por medio de «contactos» familiares y de amistad, explica que se den algunos enclaves de emigrantes que provienen de zonas geográficas españolas muy concretas, como la comunidad andaluza de Stockwell (en Londres) o la gallega de Lymington (Bournemouth). Sin embargo, esta concentración en áreas geográficas determinadas no se traduce de ordinario en «ghettos» españoles, sino que éstos tienden a buscar sus viviendas con notable independencia unos de otros, produciéndose así una característica muy típica de nuestra comunidad que la diferencia de las demás comunidades emigradas. Esta es la notable dispersión de los domicilios de las familias españolas en el Reino Unido, circunstancia que condiciona muy determinante el número y el tipo de opciones practicables para atender en castellano sus necesidades educativas.

Los dos lugares de mayor concentración de población española en el Reino Unido se dan en zonas muy céntricas del gran Londres: North Kensington y Vauxhall-Stockwell (y esto es tanto en términos absolutos como en cifras relativas de densidad). La explicación que parece ajustarse más a la realidad es que nuestros trabajadores encuentran ahí viviendas con precios asequibles (sic) y próximas a sus lugares de trabajo en los servicios de bares, hoteles, restaurantes y oficinas del centro de la «City».

Las causas que explican la mayor incidencia de población española en estas localidades explican igualmente que otros grupos raciales inmigrantes se concentren también en ellas. Este incremento en la proporción de extranjeros en estas zonas tiene efectos deletéreos y autodesencadenantes: motivaciones diversas hacen que la población indígena tienda a abandonar estas áreas urbanas (con el tiempo, también los inmigrantes que logran posiciones más ventajosas tienden a abandonarlas). Así, estas zonas deprimidas se transforman cada vez en más deprimidas. Las viviendas y el propio paisaje ciudadano se deterioran cada vez más. Las escuelas, normalmente antiguas y en mal estado de conservación, se ven sobrecargadas con proporciones alarmantemente crecientes de alumnos extranjeros (una de estas escuelas del casco de Londres tenía en 1969 unos mil alumnos matriculados; de ellos, más del 60 por 100 eran inmigrantes procedentes de 26 nacionalidades distintas y hablando 21 lenguas diferentes) (1). La concentración en estas zonas de los estratos más deprimidos de la población tanto indígena como inmigrante plantea, además de evidentes problemas sociales, difícilísimas condiciones educacionales que explican que «gran número de niños nacidos en este país de padres inmigrantes y que viven en estas condiciones se mueven en las escuelas con dificultades lingüísticas casi tan grandes como la de los alumnos recién llegados del extranjero, cuyo dominio del inglés es o inexistente o extremadamente rudimentario» (2).

(1) *Education Survey 13*, publicado por Department of Education and Science. Londres, 1971, pág. 2.

(2) *Ibidem*, pág. 4.

1.3. Otras dificultades para la acción educativa

La *diseminación geográfica* (que es la característica más común) y la *extraordinaria densidad en unas pocas zonas deprimidas* no son, sin embargo, las únicas características de nuestra emigración que condicionan su atención educativa tanto en inglés como en castellano.

El *prejuicio racial* tiene aquí formas muy sutiles, civilizadas y eficaces de manifestarse. Dejando a un lado las formas más espectaculares y agresivas de racismo nacionalista que, gracias a Dios, no son frecuentes en Inglaterra hay, sin embargo, una serie de clichés y estereotipos que no dejan de interferir, incluso dentro del estamento profesional de la docencia. Con demasiada frecuencia «niño emigrante» es sinónimo, para la escuela, de «alumno problema», cuando es más verdadero que un alumno inmigrante, una vez superadas las iniciales deficiencias de adaptación lingüística, no es en sí mismo diferente de cualquiera otro de los alumnos indígenas. De hecho, una comisión de inspectores técnicos de la Autoridad Educativa de la ciudad de Londres (I.L.E.A.) estableció, en una investigación llevada a cabo en 1967, que «el nivel alcanzado por los niños inmigrantes que han cursado en este país la escuela primaria no difiere significativamente del nivel que alcanzan los alumnos de las escuelas primarias tomados en conjunto» (3).

Este prejuicio sobre la «inferioridad» de los *continentales* y, todavía más, de los que provienen de allende los mares («from overseas») ha estado extraordinariamente extendido y sólo últimamente empiezan a evidenciarse muestras de su superación, aunque todavía se está dejando sentir (quizá por un explicable atavismo subconsciente) hasta el extremo de que implícitamente el Departamento de Educación y Ciencia lo señala como una de las causas que explican el «preocupantemente pequeño número de alumnos extranjeros que alcanzan plaza en los grados superiores de las escuelas selectivas de este país», indicando abiertamente que «tal forma de reacción automática merece ser vituperada» (4). En estos días precisamente, una muy sensata directora escolar inglesa me planteaba su desencanto cuando la Comisión Seleccionadora de Alumnos que habían de acceder a los estudios medios humanísticos (Grammar School) negó el pase a un alumno español —que se encontraba entre los cinco mejores de la escuela— en base a que «siendo sus padres extranjeros no serían capaces de ayudar a este niño en los deberes escolares» que tales estudiantes realizan en casa.

Alguien, dando muestras a un tiempo de perspicacia y ausencia de prejuicios, ha señalado abiertamente que las dificultades escolares de los emigrantes no difieren en modo alguno de las que encuentran los niños indígenas domiciliados en esas o semejantes áreas social y culturalmente deprimidas en las que, a las deficiencias del ambiente sociocultural, se añade las propias de unos centros escolares mal dotados, sobrecargados de matrícula, con un cambio continuo de docentes y, sobre todo, donde la *atención individualizada* a las necesidades concretas de cada alumno no se da de ordinario.

Tal planteamiento pone el dedo en la llaga capital de esta herida reticente; sin embargo, aun siendo esencialmente verdadera, no encierra la realidad toda, ya que si bien los alumnos inmigrantes participan de las mismas degradantes experiencias socioculturales y escolares que los alumnos nativos de estas zonas su experiencia es más compleja porque incluye, además, el sentirse des-

(3) «The Education of Immigrant pupils in Primary Schools» I.L.E.A. Londres, 1967.

(4) «The Education of Immigrants». Department of Education and Science. Londres, 1971, pág. 4.

plazados de su cultura materna y agravada por las dificultades específicas de la falta de comunicación de los miembros de su familia con el grupo social en que conviven y, en particular, con el estamento docente de la escuela que frecuentan. Esto es, aunque la causa principal del bajo rendimiento escolar de los niños (tanto emigrantes como nativos) en estas áreas es la enseñanza masificante y no individualizada, sin embargo, las especiales dificultades que los niños extranjeros encuentran aquí exigen *además* un tratamiento diferencial. A continuación se revisan algunas de estas dificultades que reclaman tratamiento diferencial.

1.4. La larga y problemática adaptación

Para comprender lo que el cambio significa para el niño emigrante en este país conviene parar antes en el tipo de mutación ambiental a que estos niños se ven sometidos.

La mayoría de ellos ha estado viviendo en medio de un entorno familiar integrado por bastantes más individuos de los que es usual en el Reino Unido. De una familia en la que los tíos y los abuelos son parte importante y de un contacto emocional y continuado con allegados y vecinos se pasa a un ambiente social en que la familia se reduce al esqueleto mínimo. La salsa humana de abuelos, tíos, vecinos y amigos que constituían el amnios espiritual que proporcionaba seguridad emocional al niño y le estimulaba en su culturalización progresiva desaparece como en un aborto traumático que le lanza en las breves horas que dura un viaje al inhóspito y solitario mundo de la emigración.

El tratamiento de esta privación paidocénótica se agrava todavía más por las tensiones internas que el nuevo medio ambiente impone a la familia emigrada:

a) El contacto de los padres con el hijo se reduce enormemente por la necesidad de que ambos progenitores trabajen. Puesto que la mayoría de los emigrantes trabajan en el Reino Unido, en la hostelería, sus horarios laborales mantienen a los padres fuera de casa en los momentos en que los niños están normalmente en ella. En estas circunstancias, la acción personalizante de la abuela, la tita y la propia madre es sustituida por la «nany» electrónica de un televisor permanentemente conectado.

b) Dentro de la familia misma, el grupo fraternal está frecuentemente sometido a tensiones anormales. A menudo unos hijos permanecen en España internados en instituciones escolares o asistenciales o al cuidado de algunos familiares, mientras otros comparten la suerte de los padres en el extranjero. Lo que se vislumbra como feliz momento de la reunión de todos los miembros de la familia suele tornarse las más de las veces en principio de una larga y difícil etapa de readaptación familiar en que los hijos recién reincorporados al seno familiar producen frustrantes sentimientos de ambivalencia en los otros hermanos y, más particularmente, en el propio padre.

c) El mismo cambio en el escenario físico es mucho más significativo de lo que una visión superficial del problema puede hacernos sospechar. Un porcentaje muy significativo de los emigrantes españoles en este país procede de pequeñas y medianas comunidades rurales. En ellas las casas suelen ser más amplias que los domicilios ciudadanos. Los individuos de estas familias de ex-

tracción rural no han tenido anteriormente oportunidad de adquirir los hábitos de organización y economía doméstica requeridos para la convivencia en los miniapartamentos propios de los centros de las ciudades donde han de cobijarse aquí para estar cerca de sus lugares de trabajo. En consecuencia, el problema surge no sólo del índice mismo de hacinamiento (que se eleva en estos domicilios de un modo alarmante) (5), sino de la propia inhabilidad para organizarse en tan estrecho espacio vital, siendo ésta una causa de dificultades más profunda y compleja que la simple falta de un espacio «personal» a donde cada hijo de la familia pueda referir su intimidad o a donde retirarse para estudiar (con lo importante que es esta limitación).

d) Cuando la Agregaduría Cultural española puso a punto en 1975 el Mapa Escolar de nuestros emigrantes, un resultado sorprendente fue establecer que mientras el número de hijos que tiene la familia inglesa es —como promedio— de 1,7, el de las familias españolas emigrantes en el Reino Unido es de 2,7. Esto nos pone sobre la pista de una nueva dificultad: los niños mayores de nuestras familias se ven obligados en demasiados casos a convertirse en auténticos cuidadores de sus hermanos menores durante las largas ausencias diarias de los progenitores por causa del trabajo de éstos.

e) La falta de comunicación es, en general, el peor lastre en el proceso de integración de nuestros emigrados. Conocí en La Haya a una española que, luego de cuatro años, no había sido capaz de adquirir las estructuras básicas del holandés hablado; en cambio, había enseñado a varias vecinas su lengua para entenderse con ellas en valenciano (¡!)...; y un amigo español en Londres, tras catorce años de trabajar aquí como camarero, es incapaz de expresarse en inglés y maneja únicamente una porción muy restringida del vocabulario imprescindible para su trabajo en el restaurante. Estos casos son extremos y, por supuesto, no permiten generalizaciones que evidentemente no pretendo; en cambio, son ilustrativos de una situación de hecho, cuyas causas se columbran extraordinariamente complejas y profundas.

Sea por lo que fuere, es el caso que nuestros emigrantes aquí desaprovechan las magníficas oportunidades que les ofrecen el sistema británico de educación continuada, que asegura a todo el que esté interesado el tener en su localidad clases especiales para adultos y específicas para emigrantes a costes prácticamente simbólicos. La necesidad de trabajar mucho para poder ahorrar puede explicar parcialmente esto. Es con todo una gran lástima que tanto la mediatización laboral como la incomunicabilidad lingüística se aúnen para explicar que los españoles aquí desaprovechen la oportunidad que se les presenta de adquirir una especialización profesional. Los cursos nocturnos de los colegios técnicos y los de las escuelas de educación continuada (further education colleges) ofrecen una muy amplia gama de especializaciones y aprendizajes, con cuyo equipaje sería mucho más factible y airoso el anhelado retorno a España.

El espléndido esfuerzo del Instituto Español de Emigración, montando en Inglaterra cursos de especialización, subvencionando a los interesados para compensarles por los sueldos que dejan de percibir mientras asisten a estos

(5) No deja de ser significativo a este respecto que algunas de las estadísticas sobre emigrantes en el Reino Unido evidencien cómo a los domicilios de los inmigrantes corresponden casi siempre índices de hacinamiento superiores al 1,5. Tal índice se obtiene aquí dividiendo el número de estancias habitables por el de ocupantes de la casa.

cursos y enviando monitores españoles del P.P.O., se estrella desesperadamente contra unas actitudes que resultan muy difíciles de cambiar.

Tales hechos parecen apuntar a la necesidad de que todo programa de ayuda debe comenzar por conseguir antes una modificación de las actitudes y motivaciones de los eventuales beneficiarios de esta ayuda.

Resumiendo este punto, hay que decir que la deficitaria vida familiar, las tensiones y frustraciones que produce, las dificultades lingüísticas de comunicación, el desarraigo del marco de referencia de la cultura española de procedencia (más la habitual inadaptación escolar a que vamos a referirnos en el capítulo siguiente) son las causas que ayudan a explicarnos el extendido sentimiento de inseguridad que produce en nuestros niños inmigrantes tensiones emocionales e inadaptaciones que difícilmente pueden ser superadas. Disfunciones en la conducta de manifestación social, como la hostilidad o la ostentación; de manifestación familiar, como la fuga del hogar o la desobediencia; o de manifestación escolar, como la incapacidad para concentrarse o la agresividad con los compañeros..., aparece en nuestras comunidades emigradas en el Reino Unido con una incidencia significativamente superior a la frecuencia con que estos problemas se presentan en muestras más representativas de la sociedad española en España.

II.—LOS NIÑOS INMIGRANTES ESPAÑOLES EN LA ESCUELA INGLESA

2.1. El problema de la evaluación inicial de nuestros alumnos y su enclasmamiento

La extraordinaria desimilitud de los sistemas español e inglés no es la causa única de los problemas escolares aquí aunque sí el trasfondo de la primera de ellas. La disposición del Ministerio de Educación y Ciencia de 28 de noviembre de 1975 establece las convalidaciones de los estudios ingleses por los españoles correspondientes. Esto supone una mera equiparación a efectos administrativos, pero tal equiparación no supone por sí sola la equiparabilidad de todos los niveles que en ella se contemplan. El sentido de esta Orden Ministerial no es sino el de establecer unas bases de aplicación universal que faciliten los trámites administrativos convalidatorios y, en este sentido, ha sido un gran acierto. Conviene, sin embargo, no ignorar —desde esta perspectiva de las equivalencias— que un alumno que haya aprobado en España, digamos el 4.º nivel de E.G.B., no puede —si emigra a Inglaterra en verano— empezar en septiembre siguiente en una clase que cronológicamente se corresponda con el 5.º curso de la E.G.B. española. Esto es verdad, incluso para un alumno que hipotéticamente fuese enteramente bilingüe. Y esto es así porque mientras en España existe una ordenación nacional de planes de estudios con indicación de materias, objetivos y contenidos para cada uno de los niveles, en el Reino Unido no existe ningún canon o norma que dé unidad en el ámbito nacional al quehacer de las aulas de este país. Precisamente en estos días el primer ministro, Mr. Callaghan, ha inaugurado un gran debate nacional en el que ha puesto como primer punto a discutir la conveniencia de establecer un currículo básico para todas las escuelas del país.

La falta de esta ordenación de referencia hace que las diferencias entre las actividades que se llevan a cabo con alumnos de la misma edad en dos escuelas, incluso vecinas, puedan ser tan grandes entre sí que admirarían a cualquier hijo de española normal.

Esta circunstancia, que es vista por muchos ingleses de convicción liberal más bien como una virtud, explica que no existan en este país instrumentos de evaluación que permitan determinar de un modo general y con validez nacional el nivel de los alumnos a efectos de una graduación. Así ocurre que cuando los niños emigrantes llegan al Reino Unido con años previos de escolarización en España, las escuelas inglesas no pueden determinar con la necesaria precisión en qué aula convendría enclasarlos para adaptarlos mejor a la continuación de los niveles superados en nuestro país.

Incluso en aspectos tan básicos y condicionantes de todo el quehacer escolar como la instrumentalización lingüística, tampoco existen pruebas tipificadas de aplicación universal. La inexistencia de tales pruebas hace muy difícil apreciar el dominio de la lengua que posee un niño (sea éste emigrante o indígena). Semejantemente, la decisión de cuándo puede un niño inmigrante abandonar las clases especiales de lenguaje para integrarse en aulas normales resulta demasiadas veces poco menos que aleatoria.

2.2. El aprendizaje de la segunda lengua y su incidencia en la escuela

Con todo, el dominio del inglés es esencial para que nuestros niños aquí puedan alcanzar confianza en sí mismos, socializarse y continuar su culturalización en este nuevo ambiente. Los prejuicios británicos contra los inmigrantes en general y contra los españoles en particular están hechos, a partes iguales, de falta de comunicación, información y entendimiento. Estos tres factores producen en nuestros niños al principio un retraimiento fuertemente inadaptable. Algunos, como reacción, desarrollan en esta primera etapa una sorprendente españolidad: un niño, por ejemplo, adornaba su habitación con recuerdo y fotografías de España y usaba como cubrecama la bandera nacional; otro se negaba resueltamente a chapurrear el inglés y agredía violentamente a sus hermanos cada vez que éstos hablaban inglés en su presencia.

Esta segunda etapa de anglización claramente observable se da cuando nuestros niños han adquirido un dominio suficiente del inglés para satisfacer sus necesidades básicas con el grupo de amigos y/o en la escuela. Superado este momento, la gráfica del progreso deja de ser un continuo ascendente y se detiene en un «plateau» característico del que desgraciadamente muchos de nuestros niños no llegan a salir jamás. Contribuyen a explicar este fenómeno dos hechos típicos: de una parte, la conocida constelación de estímulos inadaptables que le proporciona la familia y, de otra, una deficiencia característica del tratamiento institucional que la escuela inglesa ofrece a estos niños.

Cuando nuestros alumnos adquieren fluencia suficiente en su lenguaje hablado, ofrecen el peligro de que presumamos en ellos una comprensión —no sólo de lenguaje hablado (que siempre es mucho más restringido), sino sobre todo del lenguaje escrito— muy superior de la que realmente poseen. La relativa fluencia en la expresión oral hace que el docente inglés ordinario deje de prestar atención a la necesidad continuada que nuestros alumnos tienen de una educación lingüística que compense las deficiencias familiares y de origen. Esta necesidad de atención continuada a la lengua inglesa del niño español cuando ha sido integrado en un aula «normal» es particularmente importante cuando los alumnos se encuentran en escuelas a nivel secundario (de once años en adelante) en las que se exige un vocabulario más amplio y preciso y formas más completas de expresión; las asignaturas se

cubren con velocidad creciente y la dificultad para recuperar las deficiencias que van surgiendo aumenta en progresión tal que la inmensa mayoría de nuestros niños es incapaz de seguir el ritmo de las aulas ordinarias y se ve desplazado muy pronto hacia clases teóricamente paralelas («streams»), pero que, en la práctica, no son sino apartaderos para retrasados que ineluctablemente conducen a vías muertas. Tal es el síndrome que los estudios más recientes al respecto han diagnosticado con la etiqueta de «el problema de la segunda etapa» (second phase stage). Lo peor para las soluciones que podrían sugerirse a esta situación es que todas ellas caen fuera del ámbito de nuestras posibilidades de actuación, pues suponen un cambio cualitativo muy importante en la forma de actuar las escuelas inglesas en general y los docentes británicos en particular. Estas soluciones se llaman:

1.^a *Ordenación general de la enseñanza con especificación de planes, niveles y objetivos didácticos concretos para cada nivel.*

Sin ello resulta extremadamente difícil coordinar esfuerzos y controlar la calidad de la enseñanza. La propia Inspección Técnica de Educación a la que acaba de referirse específicamente y en este contexto el primer ministro en su discurso del Ruskin College, de Oxford, no puede en puridad controlar la calidad de una enseñanza si no conoce previamente los objetivos que deben alcanzar los alumnos de cada nivel. En última instancia, el control de calidad en la enseñanza no es sino un proceso que tiende a evaluar la educación y congruencia entre los medios de aprendizaje que la escuela proporciona y la naturaleza de los objetivos educacionales que deben alcanzar los alumnos.

2.^a *Planteamiento más individualizado de la enseñanza.*

En este país, donde la relación maestro-alumno es de 1/25-28, se está exigiendo por las asociaciones profesionales de docentes que esta proporción debe rebajarse mucho más. Con todos los respetos que las personas merecen, tal opinión, sin embargo, hay que contrastarla con el hecho de que la inventora de las técnicas individualizadas —Helen Parkhurst— atendía en su clase a más de 60 alumnos de todas las edades y niveles simultáneamente y esto lo hacía con una calidad muy superior a la que entonces y ahora se obtiene en clases pretendidamente homogéneas y, encima, mucho más reducidas. El cambio que la enseñanza de hoy necesita y que el mayor invento pedagógico que el presente siglo posibilita no es cuantitativo, sino esencialmente cualitativo. El anteriormente citado estudio del Departamento inglés de Educación y Ciencia («The Education of Inmigrants», pág. 11) apunta tímidamente, pero muy explícitamente, que «este problema sólo puede resolverse por una bien planeada actualización profesional de los docentes».

3.^a *Educación más personalizada*

Se trata, en definitiva, no tanto de cumplir enseñando cuanto de admitir que el docente sólo está justificado como tal cuando ha conseguido que cada alumno concreto haya satisfecho sus necesidades educativas y personales. Sólo desde este planteamiento hay bases suficientes para que no sólo la mayo-

ría de los alumnos inmigrantes, sino también demasiados de los propios indígenas dejen de autoconvencerse de que han sido paridos tontos o infradotados y puedan desarrollar todos los talentos con que Dios les dotó y con los que sus padres los encomendaron a nuestra responsabilidad de docentes.

Sólo desde esta perspectiva personalizadora, aceptada cordialmente e instrumentada profesionalmente por los maestros, se puede conseguir que éstos se esfuercen por conocer las circunstancias sociofamiliares de los niños inmigrantes, asuman estos condicionantes y actúen en consecuencia.

Mientras tanto, hay que aceptar como perfectamente congruente con la situación el hecho de que sea una minoría el número de los alumnos autóctonos que termina la escolaridad obligatoria con un rendimiento tal que no le permita continuar sus estudios por procedimientos normales (entre paréntesis, a este rendimiento se le llama aquí con evidente paradoja «ordinary levels»). No conozco que se haya publicado cifras sobre el número de alumnos españoles que terminan la escolaridad con ese mínimo de cinco asignaturas aprobadas «a nivel ordinario», pero, como posible indicador, puedo referir que en casi tres años de funcionamiento de la Oficina de la Inspección de las Escuelas Españolas en el Reino Unido sólo se han presentado a trámite de convalidación cinco expedientes de alumnos en estas condiciones..., cifra que, para una población inmigrante de 65.000 españoles, resulta a todas luces injusta para muchos.

III. LA ATENCION EDUCATIVA ESPAÑOLA A LOS EMIGRANTES EN EL REINO UNIDO

3.1. La Agregaduría Cultural, gestora decisiva de la atención educativa a la emigración española

Por gestión del Instituto Español de Emigración creó el Ministerio de Educación y Ciencia en noviembre de 1973 la Inspección de Educación de las Escuelas Españolas en el Reino Unido. Para ayudar en la gestión de estos asuntos, el Ministerio Español de Asuntos Exteriores confería a este puesto la categoría de Agregaduría Cultural Adjunta a nuestra Embajada en Londres. En los primeros días de diciembre se incorporaba el primer inspector.

La situación en aquel momento era la de un campo casi por completo en agraz. El número en que se cifraba por entonces la emigración española en el Reino Unido era sólo un poco superior a los 22.000. Para atender a estos emigrantes había cuatro maestros nacionales y el recién creado Colegio «Cañada Blanch», del Instituto Español de Emigración.

Todo el año 1974 se dedicó primordialmente a la tarea de descubrir la ubicación de las colonias españolas en Inglaterra, levantamiento del Mapa Escolar, la confección del censo de niños en edad de escolaridad obligatoria y la programación de necesidades.

La peculiaridad de que la emigración española en el Reino Unido, tal como se ha señalado en la primera parte de este trabajo, ha venido aquí por cauces «no asistidos», fue la causa de que nuestras autoridades en Inglaterra y en España desconocieran el tamaño de estas colonias, y constituyó la mayor dificultad para mover a la decisión de crear aquí un sistema escolar importante. En subsanar esta misma falta de datos actualizados y confiables consistió la tarea urgente que hubo de emprender la recién creada Agregaduría Cultural para emigración.

La otra característica ya mentada, la extraordinaria dispersión de nuestros emigrantes agravada por la inexistencia de un número de organizaciones que fueran sus portavoces y permitiesen localizar los grupos de emigrantes, fue una grave rémora que hubo de vencer. Se organizó un plan sistemático de visitas a todo el Reino Unido y de reuniones con pequeños grupos de emigrantes allí donde se iba teniendo noticia de su existencia.

Se puso en marcha una auténtica campaña de difusión de las nuevas posibilidades educativas disponibles y de los proyectos de la Agregaduría Cultural. Se repartieron por todo el país fichas individuales que permitieran establecer un censo con los datos básicos de cada niño español en edad de seis a dieciséis años. Con los datos de domicilio de estas fichas se pusieron a punto los mapas escolares de la emigración española en las Islas Británicas.

Estos trabajos han posibilitado una planificación racional de necesidades y una programación para satisfacerlas en varias etapas. Los objetivos de la primera etapa, que abarcaban los tres primeros años de gestión, «hasta diciembre de 1976», contemplaban básicamente el dotar de escuelas a la mitad más fácilmente atendible de nuestros niños en este país. A pesar de las dificultades de toda índole, incluidas las de la cambiante situación española de los dos últimos años, estos objetivos se han cumplido y hemos pasado de nueve *plazas* de maestro creadas en noviembre del 73 a 33 en el momento actual, y de 10 *maestros* en aquella fecha a 63 en este momento.

Los objetivos para el próximo plan trienal se encaminan primero a la escolarización de la totalidad de los alumnos españoles cuya atención educativa resulta factible, dadas las limitaciones de su dispersión geográfica y la posibilidad de su concentración en aulas adecuadamente redistribuidas. En segundo lugar, se contempla el gran proyecto de establecer un gran centro de educación bilingüe que sirva a la mayor concentración española en el Reino Unido situada en la zona de North-Kensington (London). Complementariamente, este segundo plan incluye varios proyectos de experimentación de fórmulas originales que permitan atender mejor las necesidades educativas de nuestros emigrantes y que, eventualmente, puedan tener cierto valor generalizable a otras situaciones semejantes de la educación española en el exterior. Algunos de los objetivos del segundo plan trienal han entrado ya, anticipadamente, en fase de realización.

3.2. Las llamadas «clases complementarias de cultura española»

Estas clases constituyen la solución más comúnmente aplicada al problema de mantener un grado aceptable de funcionalidad de la lengua y cultura maternas en las comunidades emigradas. Con muy pequeñas variantes esta solución es la adoptada por los otros grupos de emigrantes europeos en este país (italianos, portugueses, griegos, etc.).

Dado que estas clases se tienen cuando los alumnos españoles salen de las escuelas inglesas, resulta impracticable prolongarlas más de dos horas y tener más de una sesión que normalmente empieza al término de la jornada escolar en los centros británicos. La inmensa mayoría de nuestros emigrantes adultos aquí trabaja en la hostelería, lo cual los mantiene ocupados en las horas en que podrían asistir a la segunda sesión para adultos. En consecuencia, no es posible a los maestros aquí destinados trabajar el mínimo de cinco horas diarias que se les exige en España. En esta tesitura, y para corregir en su raíz el despilfarro que supone contratar a personal en unas condiciones en las que

sólo puede prestar servicio durante menos de la mitad de las horas que se le abonan, se estableció el sistema de contratación «por horas». Esto ofrece las siguientes ventajas:

- Contratar, con la misma inversión económica a casi el doble del número de maestros que si se utilizara el procedimiento anteriormente vigente aumentaría a más del doble el número de clases que pueden ser atendidas. Así, el rendimiento obtenido a la inversión en contratación de docentes ha pasado del 42 por 100 en noviembre de 1973 al 96,6 por 100 en el momento actual.
- Establecer una base igualitaria para todos los maestros que aquí trabajan, sean éstos nombrados oficialmente por el Ministerio de Educación y Ciencia o contratados directamente por el Instituto Español de Emigración. Salvadas las diferencias por emolumentos correspondientes a derechos adquiridos personalmente —y que, por supuesto, se les respeta—, todos perciben el mismo tanto por hora, establecido en este momento en 614 pesetas, libres de toda deducción.
- Este sistema viene a ser indirecto, pero muy eficazmente; un estímulo para aumentar —siempre que sea posible— el número de horas prestadas a nuestros alumnos.
- Se ha podido así dotar de maestros a pequeñas comunidades aisladas en donde, por lo reducido del número de horas semanales de clase, nunca se hubiera podido destinar a un maestro de tiempo completo sin incurrir en dispendios altamente ineconómicos.
- Finalmente, este arreglo administrativo nos ha permitido con gran flexibilidad dotar a los alumnos de Bachillerato a Distancia de un repertorio de profesores especialistas que por el procedimiento ordinario hubiera supuesto una inversión tal que habría resultado impracticable.

A fines del presente año, cuando se acaben de incorporar los últimos profesores recientemente nombrados desde España, tendremos un total de 138 clases complementarias establecidas en 58 localidades repartidas por todo el Reino Unido.

Incidentalmente hay que señalar que estas incorporaciones de nuevos docentes no supondrán un incremento proporcional en el número de localidades atendidas, sino que se dedicarán básicamente a aumentar el número de sesiones de trabajo con cada grupo de alumnos, de forma que al término del año actual prácticamente todas las clases complementarias en el Reino Unido tendrán un mínimo de 6 horas en tres sesiones semanales, según las recomendaciones dadas por el Consejo de Europa a este respecto.

3.3. La problemática solución de los profesores «integrados» en los claustros ingleses

Esta «solución» que ha sido aceptada de un modo general en otros países ha sido experimentada en éste con resultados más que problemáticos. He aquí las ventajas y los inconvenientes en nuestra experiencia con este tipo de arreglo:

Ventajas

- Permite atender a los alumnos dentro del horario escolar normal, con lo que se elude el peligro de aumentar la fatiga de los niños.
- Facilita la asistencia sin exigir esfuerzos extra de los padres para transportar a los alumnos a clases situadas en centros distintos de las escuelas a las que asisten ordinariamente estos alumnos.

Inconvenientes

- Sólo puede aplicarse en aquellas escuelas donde hay matriculado un número importante de niños españoles. En concreto, existe en este país una disposición ministerial que ordena la «redistribución» de los alumnos inmigrantes para evitar la concentración de grupos étnicos o nacionales en una sola escuela. Consiguientemente, la dispersión natural de nuestras comunidades y la «redistribución» a que obliga la legalidad vigente en este país limitan de consuno la viabilidad generalizada de esta solución.
- Para asistir a las clases «españolas» nuestros alumnos se ven forzados a perder otras clases que se imparten a los compañeros de su propio grupo. Esto produce animadversiones en el profesorado inglés que, no sin fundamento, quisiera para estos niños inmigrantes más bien lo contrario, esto es, aumentar el tiempo de influjo de la clase inglesa en unos alumnos que están más necesitados de ella que el común de los indígenas.
- Los propios padres de los alumnos españoles protestan de que la asistencia a las clases nuestras tengan que hacerse a costa de retrasar a sus hijos en el programa normal de las demás enseñanzas de la escuela local. Y no era infrecuente, en nuestra experiencia, que bastantes padres «exigieran» a estos maestros «integrados» que, además del castellano, ayudasen a sus hijos a recuperar las matemáticas, etc., que «perdían» en las clases inglesas. Algunos niños decidían por su cuenta reducir sus asistencias a la clase de español o, incluso, se retiraban completamente de ellas. Nuestros alumnos que a menudo han de soportar los prejuicios nacionalistas del alumnado autóctono se resienten de que en la propia escuela se les dé un trato «especial» que les confirma ante sus compañeros como un grupo «diferente». Esta situación resulta socialmente muy frustrante, dadas las motivaciones psicológicas de los jóvenes que sienten vivamente la necesidad de su asimilación y aceptación por el grupo de compañeros.

Estas dificultades se obvian (y aun esto, de un modo parcial) en los centros de estudios medios en donde el español puede ser una de las materias optativas, en cuyo caso la asistencia a nuestra clase no supone tanto la pérdida excluyente de otras; pero, como señalábamos en el capítulo II, el número de chicos españoles que llegan a estos niveles escolares es por demás reducido.

A la vista de estas limitaciones, en el pasado curso se ha prescindido de todas las «integraciones». Sólo en una nueva escuela (Epsom) hemos empezado conversaciones y estudios para iniciar experiencias restringidas de integración parcial durante el presente curso, que supondrán una situación intermedia entre la integración completa y el sistema de clases «complementarias». Para evitar la sensación de grupo «separado» se beneficiarán de él algunos alumnos ingleses junto con nuestros propios alumnos, y las clases se prolongarán sólo una hora más allá de la jornada normal en la escuela inglesa.

3.4. Los colegios nacionales españoles en el extranjero

Esta es la fórmula del Colegio «Cañada Blanch», del I.E.E., en Londres.

La problemática de estas instituciones es conocida, por lo que no vamos a extendernos sobre ella.

Estos colegios preparan idóneamente a su alumnado para la reincorporación a España. Sin embargo, es muy frecuente que los emigrantes no puedan prever con precisión suficiente el regreso a la patria para que éste coincida con el término de la escolaridad de sus hijos en estos colegios del extranjero. Otras veces hay en la familia la voluntad expresa de demorar bastante el regreso...

Esta frecuentísima situación obliga a plantearse la cuestión de los objetivos especiales de estos colegios, de sus condicionantes, etc., y de la organización, procedimientos y estilo diferenciales que les convendría. Es cuestión demasiado seria y compleja para ser siquiera esbozada en el momento en que estamos para terminar este escrito. Me referiré sólo a algunos aspectos por donde se pueda entrever el interés del proyecto del nuevo colegio que el Instituto Español de Emigración ha empezado a montar en Portobello Road.

Que deseablemente la formación alcanzada en estos colegios debe ser ambivalente está fuera de duda. Que esto no se puede alcanzar con un colegio de Educación General Básica ordinario, complementado con clases de lengua inglesa, ya no es evidente para todos, aunque sigue siendo indudable para los educadores con profesionalidad, experiencia y sentido común.

La aparente solución de enseñar en castellano y complementar con las necesarias clases de lengua inglesa sólo resulta aceptable a niveles vulgares y, por supuesto, precientíficos del uso del lenguaje en la educación. Veamos un ejemplo no tan extremado como pudiera parecer. Un matemático español que domina la lengua inglesa puede muy bien ser incapaz de expresar en inglés su ciencia matemática aprendida en español. Si quisiera expresar en inglés el enunciado matemático, «un espacio fibrado localmente trivial», simplemente no podría porque las palabras y la expresión inglesa correspondientes son enteramente distintas y no «adivinables» desde el lenguaje común (no «vulgar») de quien domina la lengua inglesa y no un «campo específico del saber científico en inglés». Es más, un empingorotado académico de la lengua castellana (como Echeagaray. ¡Ay!) es por sí solo incapaz de entender (cuanto menos de *usar*) la expresión matemática «un espacio fibrado localmente trivial» simplemente porque el matemático usa los vocablos «espacio», «fibrado» y «trivial» con una especificidad que trasciende los niveles *común* y *usual* del vocabulario. Tenemos, como botón de muestra, el caso reciente de un arquitecto inglés (casado con española con quien usualmente habla en castellano) que se presentó a los exámenes para la obtención del título de Graduado Escolar. Superó brillantemente las pruebas de lengua castellana, pero le resultó imposible aprobar ninguna de las demás áreas, incluidos los ítems, que suponían un uso del *lenguaje matemático en español*, simplemente por su incapacidad para manejar el vocabulario específico de estos saberes en castellano aun a nivel elemental de Educación General Básica.

La necesidad de que nuestros alumnos adquieran la posibilidad de una expresión que sea a un tiempo específica en cada una de las áreas curriculares y, a la vez, bilingüe exige una instrucción sistemáticamente bilingüe en todas las áreas curriculares.

Una razón elemental de economía en el trabajo reclama que esta enseñanza bilingüe no sea una mera yuxtaposición de materias en inglés y en castellano que obligue, por ejemplo, a los alumnos a asistir a una clase de química en

castellano y a «otra» en inglés (que es el esquema seguido por todos los institutos llamados «bilingües»), sino que los currículos de ambas naciones serán subsumidos en un *currículo unitario, original y polivalente* para alumnos de cinco a dieciocho años. Las experiencias de aprendizaje se ofrecerán simultánea y coordinadamente en ambas lenguas y los docentes trabajarán necesariamente según el esquema de ciclos modulares y equipos didácticos... Sólo así se puede ofrecer una equiparabilidad real y una ambivalencia cierta.

En esta línea se está ya trabajando para la puesta en marcha del nuevo colegio que el Instituto Español de Emigración espera poder abrir en el año 1978.

Entrevistas

La REVISTA DE EDUCACION deseando también ofrecer a sus lectores la opinión de los responsables de la política de emigración de nuestro país, elaboró un cuestionario que fue remitido al Director del Instituto Español de Emigración, Sr. D. Jorge Jordana de Pozas. Publicamos a continuación el citado cuestionario y las respuestas recibidas.

R.E.: La sociedad española ha sufrido en las últimas décadas un muy importante proceso de reasentamiento. De una parte la creciente urbanización ha arrancado de sus medios rurales a millones de personas impulsadas hacia los centros industriales, con unos altos costes sociales (entre ellos el constante desbordamiento de la planificación educativa, especialmente en las grandes urbes). De otra, el elevado flujo hacia el exterior, primordialmente a Europa y especialmente en la década de los 60, en busca de unas mínimas oportunidades laborales que el mercado nacional era incapaz de garantizar a ese sector. ¿Podría establecernos el monto de ese flujo hasta nuestros días y hacia qué países concretos se ha dirigido? ¿Qué parte del total estaría en edad escolar?

J.J.P.: La década de los 60, con la aparición de las nuevas corrientes emigratorias de carácter económico, hizo cobrar un inusitado relieve a la emigración continental española que ha rebasado ampliamente a la tradicional emigración a Ultramar que, desde entonces, reviste escasa importancia. En efecto, durante el período 1962 al primer trimestre de 1976 la cifra de trabajadores españoles que se dirigieron a Europa se elevó a 1.063.380 personas, de las cuales 398.841 se dirigieron a Suiza, 377.528 a Alemania, 224.084 a Francia, 41.037 a Holanda y 13.283 a Gran Bretaña, con lo que estos cinco países absorbieron el 99,2 por 100 del volumen total de la corriente emigratoria española hacia Europa.

En cuanto al número de niños que estarían en edad escolar, dado que las nuevas corrientes emigratorias iniciadas en los años 60 son esencialmente flujos de mano de obra, no se puede hablar de emigración de niños menores de catorce años, sino más bien de reagrupación familiar que, como es lógico, reviste escasa importancia, como lo confirma la salida durante este período de tan sólo 7.115 niños en edad escolar residentes en la actualidad en Europa, las últimas estimaciones efectuadas sitúan su volumen entre el 10 y el 20 por 100 del total de nuestra colonia residente en Europa, que alcanza en este momento la cifra de 1.066.379.

R.E.: La misma existencia del Instituto Español de Emigración señala un interés del Gobierno español por afrontar los problemas con que nuestros compatriotas se enfrentan en los países donde trabajan. Sin embargo, desde los medios de la emigración se han oído quejas en el sentido de que se suele abandonar buena parte de la acción a instituciones asistenciales y benéficas; en ocasiones se afirma, con mayor dureza, que la Administración española sólo se interesa por las remesas de divisas que esos emigrantes envían. ¿Cuál es la postura del I.E.E. ante estas críticas?

J.J.P.: Hay que hacer hincapié, una vez más, en el hecho de que no es la Administración la que se beneficia directamente de las remesas de los emigrantes, sino la sociedad española y la economía nacional, ya que tales divisas van destinadas a sus familias que son las realmente beneficiarias inmediatas y que, debido a sus status socio-económico, por lo general bajo, transforman estos envíos en bienes de consumo, los cuales, como es sabido, revierten con menor intensidad que los de capital en el desarrollo económico.

La Administración como tal únicamente se beneficia de la diferencia entre los precios de compra y de venta de las divisas que remiten los emigrantes.

En contrapartida a este beneficio la Administración invierte cada año cantidades más importantes en favor de los emigrantes y sus familias, siendo muy variados los ámbitos de aplicación de las prestaciones concretas. Por ejemplo, durante el año 1975 se invirtió un total de 2.237.349.388 pesetas en acciones de carácter asistencial de las que 465.196.442 pesetas fueron dedicadas a la acción educativa de nuestros emigrantes y sus hijos, tanto en España como en el exterior; 616.756.508 pesetas se destinaron a prestaciones realizadas en España, de las que 328.617.603 se dedicaron al pago de la cuota patronal de Seguridad Social de los emigrantes y sus familias y de la cuota del Seguro de Accidentes en viaje, y 51.737.171 pesetas supusieron el costo de la celebración de cursos de formación profesional. Por último, 1.155.396.438 pesetas subvencionaron la asistencia a los emigrantes en el exterior, destacando en este capítulo la cifra de 319.604.364 pesetas dedicadas a la adquisición y adecuación de inmuebles para centros de enseñanza, casas de España, guarderías infantiles, etc.

R.E.: En un conocido librito, Klee ha definido a los emigrantes como los «negros» de Europa. Alguien ha señalado que si la emigración fuese justa no sería rentable para el país receptor. Con ello se quiere significar que estos países se benefician de unos ahorros en infraestructura, de una contribución —seguros sociales, impuestos, etc.— que el emigrante aporta a la infraestructura de esos países sin que se vea clara la contrapartida que reciben. ¿Qué posibilidad tienen los gobiernos de países «exportadores» de emigrantes de presionar sobre los receptores en el sentido de que estos medios se apliquen a gastos sociales en los mismos emigrantes? ¿Cuáles son los intentos y los logros de nuestro país en este sentido?

J.J.P.: En primer lugar —y con esto les contesto la primera parte de la pregunta número 3 y la pregunta número 4— quiero señalar que a nivel general, es decir, de la estructura socioeconómica total de los países receptores, no de los intereses empresariales concretos, los expertos esgrimen hoy (resulta en este aspecto significativa la opinión del profesor Gunter Schiller, en su trabajo «Diversas políticas para alcanzar la migración». Revista Internacional

de Trabajo, abril 1975) una serie de razones económicas y sociales que imponen a los países de acogida la necesidad de limitar y controlar la mano de obra extranjera, pues en otro caso les resultaría a la larga perjudicial a su desarrollo. Entre estas razones el citado Schiller señala las siguientes: a) la mano de obra extranjera ha acelerado la aglomeración regional y la concentración industrial, intensificando las deficiencias de infraestructura social; b) la oferta ilimitada de trabajadores extranjeros no calificados ha obstaculizado el proceso técnico y frenado los necesarios cambios estructurales de la economía y, c) la afluencia de trabajadores extranjeros jóvenes y diestros tiende posiblemente a eliminar del mercado del empleo a las mujeres y a los trabajadores de más edad o con alguna incapacidad física.

Como se ve los países receptores han tomado conciencia de los efectos negativos de una política migratoria no planificada, de acuerdo con sus necesidades sociales auténticas y no con los puros intereses empresariales de determinados sectores industriales.

R.E.: En el contexto económico europeo, la mano de obra compuesta fundamentalmente por trabajadores emigrantes se ha convertido en uno de los datos fundamentales del desarrollo de los países industrializados. La política de inmigración de estos países sufre fluctuaciones en función de sus intereses y necesidades. La recesión económica del invierno 1974-75 obligó a muchos emigrados a regresar a sus países de origen. Utilizar a los emigrantes cuando la coyuntura económica tiene necesidad de ellos y prescindir de los mismos cuando esta situación económica vuelve a cambiar..., ¿no le parece que una auténtica política de inmigración debería tener en cuenta otros criterios?

J.J.P.: Por lo que respecta a la cuestión que ustedes plantean en esta pregunta sobre que la política inmigratoria se base en otros criterios —criterios de desarrollo de los dos grupos de países implicados, exportadores y receptores de mano de obra— y no los puros intereses económicos coyunturales, ese, desde luego, no es el criterio y la aspiración de los países de emigración. Esto conduce a plantearse la vidriosa cuestión —que a nivel teórico, al menos, también se está planteando la O.C.D.E.— de plantearse una nueva clase de relaciones entre los dos grupos de países (de emigración y receptores) y a pensar en la ineludible necesidad de poner en marcha, a más largo plazo, una nueva estrategia de la cooperación y el desarrollo en la que estén implicados los problemas de las migraciones de mano de obra. Esta nueva estrategia debiera basarse fundamentalmente en el principio de que los países de emigración no son únicamente una parte contratante de los Convenios, sino verdaderos «aliados», y estos aliados deben perseguir un objetivo común: el reparto equitativo del trabajo disponible, el desarrollo del hombre por el trabajo y la expansión equilibrada de las zonas interesadas a través de una utilización racional de los recursos humanos.

El párrafo anterior está directamente relacionado con el segundo tema que ustedes plantean en la pregunta tercera: la posible acción de los países de emigración sobre los receptores en favor de sus trabajadores afincados en estos países. A este respecto debo señalar que una política general todavía no ha pasado del terreno de los buenos propósitos de las declaraciones de los Organismos Internacionales —O.C.D.E., C.E.E. y O.I.T.— o de las declaraciones gubernamentales.

En el terreno concreto, y por lo que a España se refiere, nuestro país, que parte del grave inconveniente en este campo de su no integración en el Mercado Común, ha utilizado el instrumento de la negociación internacional y a través de la firma de una serie de Convenios bilaterales de Emigración y Seguridad Social ha luchado en la medida de sus posibilidades por defender los derechos laborales y sociales de sus trabajadores en el extranjero. Hasta el presente, España ha firmado Convenios de Emigración con Alemania (1960), Argentina (1960), Austria (1964), Bélgica (1956), Brasil (1960), Chile (1971), República Dominicana (1956), Francia (1961), Países Bajos (1961), Paraguay (1965) y Suiza (1961). Y de Seguridad Social, con Alemania (1973), Argentina (1973), Austria (1969), Bélgica (1956), Brasil (1969), Colombia (1962), Dinamarca (1972), Ecuador (1974), Francia (1974), Inglaterra (1974), Luxemburgo (1969), Países Bajos (1974), Paraguay (1972), Perú (1964), Portugal (1969) y Suiza (1969).

R.E.: En todos los países industrializados que acogen trabajadores extranjeros existe una reglamentación compleja, mal conocida, cambiante, vaga, aplicable a estos trabajadores. A pesar de la existencia de esta legislación se dice que los emigrantes se encuentran con frecuencia en una situación discriminatoria en razón no sólo de las condiciones de elaboración y aplicación de estas normas, sino también del propio contenido de estos textos legales, que no confieren a los emigrantes ni derechos que pueden hacer prevalecer ni garantías contra la arbitrariedad y discrecionalidad de las autoridades administrativas y empleadores del país receptor. ¿Qué puede usted decir con respecto a esta desigualdad jurídica —si no de iure, sí de facto— en que se encuentran los emigrantes? ¿Cuál es la situación de los trabajadores españoles?

J.J.P.: En teoría el *status* laboral del trabajador español en el extranjero y, en general, el de toda la población inmigrante es idéntico al de los nacionales de los distintos países, en lo que se refiere a la duración de la jornada de trabajo, remuneraciones, horas suplementarias, formación profesional, etc. La realidad, por supuesto, es otra. Los trabajadores extranjeros para defender sus derechos pueden sindicarse libremente y participar en la actividad del sindicato, pero no suelen tener derecho a ser elegidos para los cargos de dirección en los organismos sindicales, puesto que al carecer de la correspondiente nacionalidad están privados en casi todos los países de los derechos políticos activos. Al no aparecer en las listas electorales, evidentemente no pueden participar de un modo efectivo en los consejos de higiene y de seguridad de las empresas y en otros consejos consultivos de las mismas.

Por ello se ven imposibilitados para defender convenientemente sus derechos laborales, ya que en la práctica la situación laboral del inmigrante es distinta de la del nacional. A menudo se da una cierta explotación patronal que se traduce en salarios más bajos, horarios peores, imposibilidad de promoción, falta de seguridad, problemas de alojamiento, educación, etc.

Para el inmigrante los problemas inmediatos se reducen al temor de ser devuelto a su país de origen y el sentimiento de no ser tolerado, todo lo cual induce al trabajador extranjero a prestar mucho cuidado a sus posibles intervenciones en los conflictos laborales y sindicales.

Por todo ello, y por lo que respecta a los emigrantes españoles que trabajan en el extranjero, el Instituto Español de Emigración y las Agregadurías

Laborales les asisten y defienden en cuestiones laborales, así como en todo lo referente a los derechos laborales que tengan como trabajadores.

R.E.: Las preguntas anteriores nos han servido para situarnos en el contexto general en que se encuentran los trabajadores emigrantes que no pueden aislarse del problema de su educación y de la de sus hijos. En general, los emigrantes de casi todos los países tienen que hacer frente a graves problemas de alojamiento, de sanidad, de empleos poco cualificados, de hostilidad y de prejuicios por parte de la población del país receptor, y estos problemas y esta actitud afectan al hijo del emigrante desde el momento en que entra en contacto con la población autóctona. El niño no podrá desarrollarse física, afectiva e intelectualmente en medio de condiciones generales de existencia poco favorables. ¿Son realmente tan tristes las condiciones de existencia de los trabajadores emigrantes en general y en particular, las de los españoles, como algunos las describen?

J.J.P.: La condición de los trabajadores emigrantes es desfavorable, ya que en realidad padecen, en mayor o menor intensidad, los problemas derivados de la separación del entorno familiar y social en que vivían. Si a esto se añade el hecho de que suelen ocupar los puestos de trabajo más inferiores que generalmente son rechazados por los nacionales de país receptor, y que en ocasiones tienen que enfrentarse a un ambiente social hostil, es fácil comprender las situaciones, a veces tristes, en que se encuentran. Sin embargo, hay que tener en cuenta que con fines de acción propagandística política se ha dramatizado en exceso al respecto, desorbitando los problemas que realmente existen y no ofreciendo un análisis exacto de los mismos.

En el caso concreto de los trabajadores españoles en el exterior y, particularmente, en Europa, que es a los que se alude con más asiduidad, las condiciones generales de trabajo y *status* social han mejorado considerablemente. En efecto, la mogrebización de los flujos migratorios hacia el área industrializada europea que se ha producido en los últimos años ha permitido una promoción sociolaboral y cultural sustancial de la emigración latina, cuyo asentamiento es más antiguo y cuya proximidad cultural y geográfica es mayor. Actualmente, una proporción creciente de las actividades que desarrollan nuestros emigrantes son de carácter cualificado y semicualificado, a lo que contribuye en gran medida la proliferación de cursos de formación profesional que se realizan, tanto en España antes de la salida como en los mismos países de acogida.

R.E.: Al ser preguntados por los principales problemas que tienen, los emigrantes dan una gran importancia a los relacionados con la educación de sus hijos. Es un tema muy complejo que conviene plantear por partes.

El hijo del emigrante sufre distintas discriminaciones a un mismo tiempo. En primer lugar, el medio familiar: aun si la familia no hubiese emigrado sus expectativas educativas habrían sido limitadas en razón del origen sociocultural de procedencia, según los estudios más recientes sobre la interrelación medio social-éxito escolar. Estos niños emigrantes privados de la ayuda material y cultural que sus padres no están en disposición de otorgarles entran en una escuela, cuya vocación esencial es la integración de los jóvenes en el sistema cultural y social del país de acogida. Ello crea en ellos una situación conflictiva ya desde la escuela, porque son niños que pertenecen a grupos sociales cuyas normas y valores difieren más o menos de los de la sociedad

receptora. El peligro de un conflicto cultural es evidente, sin contar las condiciones económicas difíciles del medio familiar y sin olvidar que el intercambio intercultural se realiza en una situación de desigualdad, de inferioridad por parte del más débil que indudablemente es el emigrante... Creemos que es preciso poner el acento sobre la doble finalidad de la escolarización de estos niños. En efecto, deben, por un lado, ser provistos de un bagaje que les permita vivir en la sociedad en la que se encuentran, y de otro, al mismo tiempo, deben estar constantemente vinculados a la cultura de su sociedad de origen. La escuela tiene por misión cumplir las dos tareas, porque es el único medio de evitar que se conviertan en apátridas culturales; pero en este empeño se corre el riesgo de que a fuerza de adquirir una doble identidad cultural pierdan la suya propia... ¿Cuál es la política del I.E.M. ante esta problemática?

J.J.P.: El Instituto Español de Emigración en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, y a través del Consejo Escolar para la Extensión Educativa de los emigrantes y de sus hijos, tiene establecida una red de servicios de acción educativa en el exterior cuya finalidad es cubrir esos dos objetivos que ustedes señalan en su pregunta, que puede resumirse en las siguientes:

- 1) Colegios creados y subvencionados por el Instituto en los que se imparten estudios de Educación General Básica y se dan clases complementarias de cultura y lengua del país de acogida.
- 2) Unidades escolares atendidas por maestros españoles que se distribuyen por todo el área geográfica y donde los niños de los emigrantes, que asisten a la escuela normal del país de inmigración, reciben una enseñanza complementaria de cultura española. Estos centros escolares también se utilizan para la celebración de clases complementarias para la promoción de adultos que les permitan acceder al título de graduado escolar.
- 3) Aulas de Enseñanza Media a Distancia atendidas por monitores españoles que permiten a los emigrantes y sus hijos cursar los estudios normales de la Enseñanza Media española.

Para darles una idea del alcance de este esfuerzo del Estado por mantener vínculos entre los emigrantes y su lengua y cultura de origen, sin que descuiden no obstante la del país de residencia, indispensable para una mejor y mayor integración en la sociedad de acogida, les diré que durante el curso 1975-76 funcionaron en Europa 582 Unidades Escolares de enseñanza complementaria distribuidas en 1.496 Centros escolares y cuatro colegios españoles de Educación General Básica. Estos servicios educativos estuvieron atendidos por 819 profesores, y a ellos asistieron 47.917 niños españoles. Asimismo, 5.806 adultos recibieron clases de lengua, geografía e historia española y 1.751 alumnos cursaron en Europa la Enseñanza Media a Distancia.

Las Agregadurías Culturales adjuntas, establecidas en Francia, Alemania, Suiza, Bélgica, Holanda y Gran Bretaña, tienen como función específica dirigir la asistencia educativa de los emigrantes y sus familias.

En los propósitos y objetivos inmediatos de este Instituto está el intensificar la creación de instalaciones docentes en el exterior y dotarles de los medios personales y materiales más adecuados.

R.E.: Con toda su importancia, el problema de la educación de la juventud emigrada no puede reducirse a un aprendizaje lingüístico o de transmisión de un saber. Sin negar la trascendencia de las investigaciones a proseguir en este campo para lograr una mayor eficacia, parece fundamental contemplar más sistemáticamente los aspectos psicosociales y socioculturales que marcan la existencia del niño emigrante. Sólo esta voluntad de penetrar en el interior del mundo desconocido del «otro» (extraño y extranjero) puede permitir superar los obstáculos de la diferencia. Esto nos lleva a pensar en que la acción educativa que se realiza entre todos los actores implicados, padres, niños, educadores, requiere una comunicación entre ellos y una formación específica por parte de los maestros. Quisiéramos preguntarle si nuestros profesores en el extranjero encargados de los emigrantes reciben una formación de este tipo y si hay un proceso de selección del profesorado en el que se busquen las máximas garantías.

J.J.P.: Es nuestro propósito favorecer los contactos entre el profesorado de cada país de inmigración para lograr intercambios fructíferos de puntos de vista en esta materia, como un vehículo permanente y útil de formación para la adaptación escolar y la acción educativa armónica y conjunta, entre los sectores implicados que ustedes señalan. En estas reuniones se insiste particularmente en la extrema importancia de que los maestros establezcan y mantengan relaciones firmes y vivas entre la escuela y las familias.

La Comisión de las Comunidades Europeas ha incluido en su programa de acción en favor de los trabajadores migrantes y sus familias programas particulares de formación adecuada para maestros y profesores en la cultura de origen. Desgraciadamente, estos programas han sido limitados a los trabajadores de ciertos países y nos encontramos actualmente luchando para ampliar el alcance de los mismos a los maestros españoles.

Siguiendo las resoluciones del Comité de Ministros del Consejo de Europa y de la Conferencia Permanente de Ministros europeos de Educación, el Consejo Escolar para la Extensión Educativa de los Emigrantes trata de imponer como criterios para la selección de los maestros españoles en el extranjero ante todo el conocimiento de la lengua y la organización escolar del país en donde van a desarrollar su labor.

Por otra parte, es preocupación máxima de las Agregadurías Culturales Adjuntas, dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia y del Instituto Español de Emigración, la promoción de las asociaciones de padres de alumnos y el facilitar toda clase de información a los emigrantes sobre la educación de sus hijos. A los padres se les anima a que participen en la vida escolar de sus hijos y conscientes de que una buena integración escolar va determinada por una buena integración y adaptación sociales se promueven éstas apelando al buen sentido cívico y humanitario de las poblaciones autóctonas. Precisamente en este último sentido va encaminada una investigación que la Unión Internacional de Organismos Familiares y el Instituto Español de Emigración han emprendido y cuyos resultados piensan presentar el próximo noviembre en Túnez.

En la selección del profesorado hay una serie de factores que entran en juego y condicionan el éxito de la misma. De acuerdo con ellos se intenta conseguir el máximo posible de garantías. Sin embargo, sólo la información y formación permanentes y la práctica pueden dar el máximo de posibilidades en una labor complicada y difícil como la que tienen encomendada. Para

comprender bien la cuestión debe meditar en lo heterogéneo de las situaciones y de las dificultades particulares que cada una plantea.

Tanto el Consejo de Europa como la Comisión de las Comunidades Europeas están interesadas en un plan de reuniones periódicas de educadores y expertos, a fin de permitirles intercambiar sus ideas y cooperar activamente en la puesta a punto de métodos y material pedagógico destinado a los hijos de los trabajadores inmigrantes.

R.E.: Puede ocurrir que los padres de un niño emigrante, por su nivel cultural más bien bajo, no vean la necesidad de enviar a sus hijos a la escuela y se replieguen en un «ghetto» protector. Esta actitud se refuerza por necesidades materiales, por ejemplo guardar en casa a un hermano más pequeño cuando la madre también trabaja... ¿Es frecuente esta mentalidad entre nuestros emigrantes?

J.J.P.: Es difícil contestar a esta pregunta porque para ello sería preciso disponer de los resultados de encuestas sobre actitudes de los emigrantes de hechura relativamente reciente que hasta el momento no han sido realizadas.

No obstante, a través de la información que proporcionan las personas responsables de la labor asistencial en favor de los emigrantes de una manera directa, los cuales mantienen frecuentes contactos con los mismos y son, por tanto, conocedores de su problemática familiar y social, puede afirmarse que la mentalidad a la que ustedes aluden depende muy especialmente del nivel cultural de los padres y que, aún en el caso de que éste sea muy reducido, ha podido apreciarse en los últimos años una más honda preocupación por la educación de los hijos, lo que ha motivado una importante intensificación por parte de este Instituto de la acción educativa, dentro de la labor general de asistencia a la emigración que realiza.

R.E.: La escuela es un medio competitivo, en donde el éxito se mide por una calificación y por un título que abre el paso a la promoción social. Desde este punto de vista, ¿se ha hecho algún balance del «éxito» obtenido por los hijos de nuestros emigrantes en la escuela elemental y secundaria...?

J.J.P.: La oficina de estadística de las Comunidades Europeas ha establecido estadísticas escolares en las que aparecen el número de alumnos extranjeros, por nacionalidad y por categoría de enseñanza, así como el nivel de ingresos adquirido al abandonar los estudios. Nuestros Agregados Culturales Adjuntos informan anualmente de los resultados de las enseñanzas bajo su dependencia. De estos balances se deducen consecuencias muy ilustrativas.

Por ejemplo, la correlación entre integración y adaptación sociales de la familia y la adaptación escolar de los hijos con su repercusión en el éxito alcanzado. También se puede hablar de correlación entre organización asociativa de los emigrantes y adaptación escolar. Insisto sobre el concepto de adaptación escolar por ser básico en la obtención de buenos resultados escolares y, en este sentido, los éxitos escolares son de más alto nivel en Bélgica, Francia y Suiza francófona que en Alemania, por ejemplo.

— Es verdad que ante la enseñanza los hijos de los emigrantes están desfavorecidos, sobre todo por factores sociales, psíquicos e incluso de conflictos culturales; sin embargo, se van superando estos inconvenientes y de año en año se observan mejoras en procedimientos y sistemas y, naturalmente, en resultados.

R.E.: Llegar a un país extranjero entre los dieciséis y los diecinueve años de edad, con una corta escolaridad tras de sí o insuficientemente escolarizado, es posible que sea algo tarde para encontrar un camino. ¿Qué tipos de centros y de actividades existen para nuestros adolescentes emigrantes?

J.J.P.: Uno de los objetivos básicos de la acción asistencial del Instituto Español de Emigración ha sido la asistencia educativa a los emigrantes y sus hijos. Con esta finalidad se ha estructurado todo un sistema de acción educativa con profesores, centros, cursos y becas de todo tipo.

En cinco países de Europa existen Agregadurías Culturales Adjuntas, cuya principal función es dirigir la asistencia educativa a los emigrantes y sus familias.

Esta labor no sólo se realiza en el exterior, sino que alcanza muy particularmente a los hijos de los emigrantes que permanecen en España, los cuales gozan de especiales beneficios: prioridad en becas, puestos escolares y colonias de vacaciones.

Toda la acción educativa a nivel primario se coordina a través del Consejo Escolar para la Extensión Educativa de los emigrantes, que actúa como organismo coordinador entre el Instituto Español de Emigración y el Ministerio de Educación y Ciencia.

Para llevar a cabo este sistema de acción educativa el Instituto Español de Emigración posee cuatro colegios de su propiedad donde se imparten estudios de Enseñanza General Básica. Tres están situados en Francia: Colegio «La Valette», «Escuela-Hogar San Fernando», «Colegio de la Rue de la Pompe», y el cuarto, «Colegio Cañada Blanch», en Londres.

Las unidades escolares en el exterior (Europa, exclusivamente) dependientes del Instituto Español de Emigración, donde se imparten estudios de Enseñanza General Básica, totalizan una cifra de 588, asistidas por 819 profesores, para 47.917 alumnos.

Para el curso 1975-76 la distribución por países para este tipo de enseñanza ha sido la siguiente:

PAISES	Núm. de unidades escolares	Núm. de alumnos	Núm. de centros.	Núm. de profesores
Alemania	211	21,360	695	375
Bélgica	42	2.863	103	42
Francia	188	10.800	270	202
Holanda	38	2.278	94	41
Inglaterra	41	3.081	71	62
Luxemburgo	4	235	9	4
Suecia	2	—	—	—
Suiza	56	7.300	254	93
Argelia	1	—	—	—
Colombia	4	—	—	—
Irak	1	—	—	—
TOTAL	588	47.917	1.496	819

Otra faceta de la acción educativa que atiende con sus fondos el Instituto Español de Emigración, y desarrolla en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, es la Enseñanza Media a Distancia. Para esta modalidad se contaba en el curso 1975-76 con 127 monitores (son en parte los mismos que atienden las clases complementarias para niños y adultos) para 1.751 alumnos, distribuidos de la siguiente manera:

PAISES	Número de alumnos	Número de monitores
Alemania	924	56
Bélgica	36	2
Francia	250	28
Inglaterra	41	6
Suiza	500	35

Para el programa promoción cultural de adultos el Instituto Español de Emigración, en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, contaba en el curso 1975-76 con 242 profesores para atender a 5.806 alumnos, distribuidos a su vez como sigue:

PAISES	Número de alumnos	Número de profesores
Alemania	2.635	115
Bélgica	102	8
Francia	1.052	41
Inglaterra	401	15
Holanda	295	36
Luxemburgo	21	2
Suiza	1.300	25

Asimismo para atender a la Formación Profesional de los emigrantes, el Instituto Español de Emigración mantiene centros de preparación en funcionamiento permanente y habilita constantemente cursos de preparación ambiental y lingüística y de Formación Profesional. Para esta finalidad se cuentan en España los centros de «Santa María de Europa», en Orense, y «Casa de América», en Vigo, y en el extranjero, en Suiza, en funcionamiento existe un centro de formación profesional en Zurich y en Basilea, estando en preparación uno en Lucerna. También se celebran cursos en el Centro «García Lorca» en Renens, en Montreux y en Saint Gallen.

En Holanda funciona un centro de Formación Profesional en Eindhoven y está en preparación otro en Maastricht.

En Francia, en Saint Didiers, cerca de París, funciona un centro de Formación Profesional Administrativa, subvencionado por el Instituto Español de Emigración.

El Instituto Español de Emigración convoca anualmente una serie de becas para la realización de estudios en España con las siguientes modalidades:

FRANCISCO FRANCO

Este tipo de becas están destinadas para la realización de estudios de posgraduado a aquellos emigrantes o hijos de emigrantes que ostentando la nacionalidad española y poseyendo un título universitario o técnico superior acreditasen unas excepcionales condiciones para el estudio.

Para el curso 1975-76 fueron convocadas y concedidas 17 becas dotadas de 225.000 pesetas cada una.

PRINCIPE DE ESPAÑA

Estas becas están destinadas para la realización de estudios universitarios y estudios de grado medio, dotándose a los primeros de 108.000 pesetas por curso y a los segundos de 80.000 pesetas.

ESPECIALIZACION UNIVERSITARIA Y TECNICA

Están destinadas estas becas para los hijos o nietos de trabajadores españoles en Ultramar con la finalidad de efectuar estudios de especialización en España; son requisitos fundamentales el certificado de ascendencia española y título universitario o técnico superior.

Para el curso 1975-76 se han concedido 183 becas, dotadas cada una de 112.500 pesetas.

ESTUDIOS EN UNIVERSIDADES LABORALES

Los emigrantes pueden optar para sus hijos a las becas de las Universidades Laborales a través del I.E.E.

El Fondo Nacional de Protección al Trabajo ha otorgado 13.000.000 de pesetas anuales para financiar estos estudios, habiendo sido 172 el número de becarios existentes en el curso 1975-76.

ESTUDIOS DE ASISTENTES SOCIALES

Para el curso 1975-76 el I.E.E., por segunda vez, publicó una convocatoria de 20 becas para estudiar la carrera de asistente social en la Escuela «Santa Teresa», dependiente de la Delegación Nacional. Para el actual curso 1975-76, únicamente han sido ocho las becas otorgadas por no haberse presentado más solicitudes que reunieran las condiciones de la convocatoria. La cuantía de estas becas es de 60.000 pesetas por curso académico.

ESTUDIOS DEL CURSO DE ORIENTACION UNIVERSITARIA (COU)

Estas becas están dotadas de una cuantía de 70.000 pesetas por curso. Dado que los aspirantes tienen que haber realizado el 5.º y 6.º de Bachillerato

Superior en el extranjero, a través del Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia, se han concedido 60 solicitudes de las 76 que fueron presentadas; el total de las becas convocadas fueron 150.

R.E.: Antes de poner término a este cuestionario desearíamos preguntarle algo sobre el retorno de nuestros emigrantes y de sus hijos. Ahora las emigraciones no son como en otro tiempo, definitivas. La vuelta al país de origen es un proyecto que en muchos casos se llega a realizar. Pero y el adolescente que desde que era niño fue insertándose en una cultura distinta, ¿también desea regresar? ¿No se habrá disasociado ya de su familia y de su comunidad de origen?

J.J.P.: El trabajador emigrante y su mujer sufren la inadaptación ambiental con mucha mayor violencia que sus hijos. Estos se integran con mayor facilidad que sus padres. Sin embargo, ello no supone que se disocien de su familia y tampoco que pierdan el contacto con su cultura de origen. En todo caso, esto último depende de factores como la magnitud de la familia, la edad de los niños, los contactos con el pueblo y el resto de la familia que permaneció en él, la importancia numérica y social de la colectividad española, la edad de los niños al emprender el retorno, el nivel de estudios terminados, el carácter de cada uno y su personalidad. Es indudable que se dan bastantes casos ya de niños, ya adolescentes, a los que el retorno supone un trauma que se verán a veces forzados a superar y ello no sin muchos inconvenientes. Precisamente es más difícil este retorno cuanto más distante es la cultura y más penoso fue el esfuerzo de integración vivido en la infancia.

Todos estos problemas tienen que ser abordados ahora con realismo y con sentido de futuro, lo cual nos obliga a insistir sobre la necesidad de defender la cultura de origen de nuestros emigrantes y la riqueza de vida social de las colectividades españolas, por otro lado. Y además estamos también en la obligación de favorecer al máximo la reinserción de estos jóvenes en la vida activa, laboral o educativa de sus comunidades de retorno. En este sentido es de la mayor urgencia e importancia abordar con decisión y de una manera definitiva el problema de las convalidaciones de diplomas y títulos, lo que permitiría una mayor facilidad en la reinserción.

Por otra parte, es opinión generalizada que subsisten todavía muchas dificultades para una plena integración de los extranjeros en la mayor parte de los países europeos, lo cual, llegado el caso, hace que sean contados los casos en que las dificultades para el retorno sean insuperables.

Documentación

El Consejo de Europa ha venido tomando una serie de medidas para mejorar la situación de los trabajadores emigrantes en aspectos tales como la formación profesional, el aprendizaje de la lengua del país de acogida, la igualdad de trato con respecto a los trabajadores nacionales, el reagrupamiento familiar, el establecimiento de disposiciones especiales para la educación y salud de sus hijos, etc.

En esta línea de actuación se inscribe la celebración de una conferencia internacional dedicada específicamente a la problemática educativa. Esta conferencia, que adoptó el título de «Conferencia ad hoc sobre la educación de los emigrantes», se celebró, bajo los auspicios del Consejo de Europa y de la Conferencia permanente de Ministros europeos de Educación, en Estrasburgo del 5 al 8 de noviembre de 1974, con asistencia de representantes de 19 países europeos y de diversos organismos internacionales (UNESCO, OCDE, OIT...).

La Conferencia tenía como objeto establecer una serie de conclusiones y recomendaciones sobre las acciones a proseguir o emprender en este campo, en los planos nacional, bilateral y multilateral. Las discusiones se centraron en torno a tres temas fundamentales:

- Mejora de la situación del emigrante y de su familia a su llegada al país de acogida, particularmente en el plano educativo.*
- Garantías en materia de educación antes y durante el período de escolaridad obligatoria en el país de acogida.*
- Garantías en materia de formación profesional, formación técnica y educación general de adultos y adolescentes.*

A continuación se ofrecen al lector las resoluciones adoptadas en la citada Conferencia en relación con cada uno de estos temas.

RESOLUCION N.º I

MEJORA DE LA SITUACION DEL EMIGRANTE Y DE SU FAMILIA A SU LLEGADA AL PAIS DE RECEPCION, PARTICULARMENTE EN EL PLANO DE LA EDUCACION

La Conferencia,

Considerando que las migraciones, causa de dificultades de todo orden, deberían ser, para las personas que la afrontan, ocasión para alcanzar una nueva oportunidad de promoción humana, social y profesional.

Consciente de que esta promoción puede verse favorecida mediante el desarrollo de acciones tendentes a asegurar el enriquecimiento cultural de los emigrantes y de sus familias así como el de la población del país de recepción.

Estimando que resulta conveniente animar, tanto a nivel nacional como internacional, todas las iniciativas en materia de información y orientación a las familias de los emigrantes así como aquellas encaminadas a la recepción y educación de éstos.

Convencida de que únicamente la toma de conciencia de los problemas con los que los emigrantes y sus familias deben enfrentarse es susceptible de hacer nacer una firme voluntad política por parte de todas las instancias competentes con el fin de adoptar las medidas necesarias para resolver las dificultades que se presentan en los casos de migración.

Recomienda a la Conferencia permanente de Ministros europeos de Educación que inviten a los Gobiernos de los Estados miembros a adoptar medidas concretas con el fin de:

1. Desde un punto de vista social:

- a) Reducir progresivamente el período de separación de las familias de los emigrantes (este período, siempre que sea posible, no debería ser superior a 12 meses) (1); con relación a este punto, debería realizarse un gran esfuerzo en materia de distribución de viviendas particularmente en lo que se refiere al acceso a las viviendas de tipo social en las mismas condiciones que los nacionales; a falta de que se autorice el reagrupamiento familiar en este plazo, deberían concederse permisos especiales para regresar al hogar en el país de origen con el fin de preservar la unidad de la familia.
- b) Asegurar a la familia emigrada residente la misma protección social de que disfrutaban las familias nacionales; esta protección social, mediante los medios apropiados, debe ser también asegurada a los miembros de la familia que han permanecido en el país de origen, teniendo en cuenta los convenios y acuerdos actualmente en vigor.
- c) Crear o mejorar las estructuras específicas de recepción sobre todo en beneficio de los emigrantes recién llegados (por ejemplo, mediante centros de información y orientación, servicios de interpretación, cursos de idiomas acelerados), favoreciendo más adelante la inserción en el

(1) Cinco países han votado contra la inclusión del texto entre paréntesis, once países han votado a favor del mismo, uno se ha abstenido y otro no ha tomado parte en la votación.

país de origen mediante el acceso de los emigrantes y sus familias a los organismos e instituciones de derecho común (por ejemplo, en el campo de la acción social, de la educación, del tiempo libre y de la promoción profesional).

- d) Favorecer la plena participación de los emigrantes y de sus familias en el nivel correspondiente a los asuntos municipales, otorgándoles, por ejemplo, en determinadas condiciones, el derecho de voto a esta escala, u organizando la consulta o la participación cuando se trata de decisiones a ellos referentes en el plano social y educativo, e instituyendo comités consultivos permanentes representativos de la población extranjera.
- e) Asegurar, en la medida de lo posible, a los miembros de las familias que han permanecido en el país de origen la cobertura de la obligación de alimentos y utilizar, en caso de disconformidad entre los cónyuges separados, el procedimiento de recaudación de la obligación de alimentos adoptados por el Comité de Ministros del Consejo de Europa en Octubre de 1968.

2. Desde el punto de vista de la información:

- a) Difundir por todos los medios apropiados todo tipo de información útil para el emigrante y su familia tanto antes de la partida como a la llegada; esta información debería verse completada mediante una acción de sensibilización de la opinión pública en el país de recepción en torno a los problemas y a la situación de los emigrantes; consecuentemente, convendría impulsar el desarrollo de las iniciativas tomadas por las autoridades públicas, por las asociaciones benéficas reconocidas y por grupos de voluntarios.
- b) Favorecer la cooperación bilateral y multilateral entre los países de recepción y los de emigración con el propósito de promover intercambios entre funcionarios y trabajadores sociales relacionados con los problemas de las emigraciones.
- c) Alcanzar una coordinación, a nivel nacional, de las actividades informativas dirigidas a los emigrantes y a sus familias, sobre todo en materia de educación; este objetivo podría ser alcanzado con una mayor facilidad mediante la creación, en el seno de los órganos adecuados, de una comisión de coordinación que agrupe a los representantes de las diferentes instituciones, tanto públicas como privadas.

3. Desde el punto de vista de la educación escolar y extraescolar:

- a) Evitar la separación en las clases de escolaridad obligatoria de los hijos de los emigrantes y de los autóctonos, salvo por razones de adaptación o por aquellas encaminadas a la preservación de la cultura de origen.
- b) Valorar debidamente la presencia de extranjeros en una clase, con el fin de estimular la recíproca comprensión y el mutuo respeto llamando la atención sobre las aportaciones culturales de los niños emigrados

y estudiando, siempre que se presente la ocasión, los hechos importantes, las grandes personalidades, la geografía y la historia del país de donde proceden los emigrantes.

- c) Dotar a los organismos encargados de la educación y de la formación de los medios necesarios para promover actividades dirigidas a la formación de los adultos en la misma medida que con relación a los niños, con el fin de favorecer en la medida de lo posible la movilidad social; se concederá prioridad a la enseñanza de la lengua del país de recepción.
- d) Impulsar las actividades (veladas teatrales o folklóricas, tiempo libre, conferencias, proyección de películas, etc.,) tendentes a favorecer los intercambios entre las diferentes culturas con el fin de lograr un enriquecimiento del medio social de recepción y de los grupos de familias emigrantes.

4. Desde el punto de vista de la investigación:

- a) Incrementar los medios necesarios para el desarrollo de la investigación en materia de procesos de información, de adaptación social y de formación lingüística y profesional de los emigrantes y de sus familias.
- b) Promover las investigaciones y los estudios relativos a las familias ya emigradas, aquellas que consideran las posibilidades de hacerlos y a las que han regresado a su país de origen; estos estudios deberían permitir llegar a una mejor comprensión de los diversos problemas con que tienen que enfrentarse los emigrantes y sus familias proporcionando los datos necesarios para orientar las decisiones de los responsables políticos.
- c) Conceder una atención muy particular a la investigación en materia de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras a los niños y a los adultos, teniendo en cuenta los proyectos realizados por las organizaciones internacionales, y sobre todo por el Consejo de Europa, en esta materia.
- d) Mejorar el sistema de difusión de la información en materia de investigación referida a los emigrantes.

5. Desde el punto de vista multilateral:

- a) Promocionar organismos internacionales y gubernamentales así como organizaciones profesionales aptas para proporcionar su colaboración en la realización de los objetivos antes mencionados.

Cuidar de que en materia de educación de emigrantes se alcance la necesaria coordinación de acciones a nivel internacional, con el fin de evitar la dispersión de medios y de esfuerzos.

**GARANTIAS EN MATERIA DE EDUCACION ANTES Y DESPUES DEL
PERIODO DE ESCOLARIDAD OBLIGATORIA
EN EL PAIS DE RECEPCION**

La Conferencia,

Considerando la importancia del período preescolar desde el punto de vista psicosocial y del de la adquisición de la lengua (factor primordial de integración de los hijos de los emigrantes en el seno de la comunidad de recepción).

Estimando que es el período de escolaridad obligatoria el que constituye la única etapa que permite a todos los hijos de los emigrantes adquirir la formación de base destinada a abrirles el acceso, bien al mundo del trabajo con la esperanza de poder llegar a promocionarse profesional y socialmente, bien a los estudios de nivel secundario (general, técnico o profesional).

Convencida de que la adquisición de la lengua del país de recepción puede ser realizada con un grado suficiente de dominio, durante este mismo período y bajo ciertas condiciones, a nivel oral y escrito.

Considerando que es importante para el hijo de emigrantes la conservación y la adquisición de la práctica de la lengua materna, ya que ello le permitirá, con independencia del papel decisivo que ella juega en el desarrollo y la construcción de la persona, tener mejores posibilidades de realizar una eventual reintegración en el país de origen, así como, en todo caso, de relación dentro de su familia y también, sin duda, mejorar su punto de partida con vistas al estudio de la lengua del país de recepción.

Considerando la importante ayuda que la escuela primaria puede aportar a las familias emigrantes, con independencia de la educación que los hijos reciben.

Sensibilizada ante las dificultades que encuentran los emigrantes adolescentes llegados al país de recepción en el momento de comenzar los estudios secundarios.

Convencida de la importancia que tiene el que los profesores tengan una formación adecuada —tanto en los países de emigración como en los de inmigración— y atenta ante el papel totalmente particular asumido por los profesores que se consagran de manera esencial a la educación de los hijos de los emigrantes.

Recomienda a la Conferencia permanente de Ministros europeos de Educación que inviten a los Gobiernos de los Estados miembros a:

1. Vigilar para que la pre-escolarización y la escolarización de los hijos de los emigrantes, en lo que se refiere a los centros dedicados a la infancia, se realice en un plano de estricta igualdad con la de los niños de los países de recepción, beneficiándose aquéllos de las medidas tomadas en favor de éstos (clases especiales, de iniciación, de transición, etc.).

2. Vigilar para que los emigrantes reciban informaciones claras y concisas, ya sea antes de la salida del país de origen, ya sea a la llegada al país de recepción. Estas informaciones serán redactadas en su lengua (y eventualmente en forma de folletos en varios idiomas).

3. Tomar las medidas necesarias para que los hijos de los emigrantes se encuentren:

- Todos ellos sometidos a la escolaridad obligatoria en la misma forma que los niños del país, cualquiera que sea el estatus de sus padres. En el plano escolar, los niños no deben sufrir las consecuencias de una eventual situación irregular de los padres.
- Todos ellos obligados a asistir con carácter regular a cursos, conforme a la legislación vigente en el país de recepción.
- Reagrupados a su llegada al país de recepción y, siempre que su número lo justifique, en clases de iniciación destinadas a hacer adquirir de la manera más rápida posible el conocimiento de la lengua del país de inmigración, con vistas a prevenir todo retraso pedagógico. Estas clases podrían ser concebidas a ejemplo de las clases especiales experimentales creadas bajo los auspicios del Consejo de Europa. En defecto de clases de recuperación pueden estar enfocadas hacia el mismo objetivo.

4. Animar al país de emigración a que proporcione de forma gratuita a los niños, los manuales del año escolar en curso en el país de origen así como los del año escolar siguiente, con el fin de facilitar la adaptación de las materias enseñadas y al país de inmigración a eximir todo el material de enseñanza de cualquier derecho de aduana. Por lo que se refiere a los países de inmigración, debería proporcionar gratuitamente los manuales en uso en sus clases, al igual que a los niños del país.

5. Tomar las medidas necesarias para que los resultados escolares sean consignados en el libro escolar, en la forma que viene siendo preconizada por el Consejo de Europa; el paso de una clase a otra no debe ser negado a ningún alumno extranjero, bajo pretexto de un conocimiento insuficiente de la lengua de enseñanza.

6. Actuar de forma que la lengua del país de recepción sea enseñada de manera activa e intensa, utilizando los métodos adecuados al nivel mental y a la psicología de los niños. Esta enseñanza debe ser integrada preferentemente en el horario normal de los cursos. En el curso de los estudios primarios, el niño extranjero podrá ser dispensado en los países bilingües o plurilingües del estudio de la segunda lengua nacional.

7. Aportar su cooperación con el fin de proporcionar a los hijos de los emigrantes la posibilidad de adquirir, mantener y desarrollar un buen conocimiento de la lengua materna y de la cultura del país de origen, lo que les proporciona la posibilidad no sólo de insertarse mejor en el sistema escolar del país de recepción, sino también de aprovechar la eventualidad de un retorno al país de origen y de sacar partido (sobre todo en el plano profesional), si es que así lo desean de su situación de bilingüismo. La enseñanza de la lengua materna, de acuerdo con las circunstancias, puede ser incluida en el horario normal de los cursos, o bien dispensarse en otro momento. Las materias correspondientes al programa (por ejemplo, ciencias naturales, geografía, etc.), podrían ser enseñadas en la lengua materna de los emigrantes. Las autoridades locales, las consulares y las embajadas proporcionarán a este fin toda la ayuda necesaria: maestros (preferentemente bilingües), manuales, material didáctico, etc.

8. Reconocer la equivalencia entre los certificados otorgados en los diferentes niveles correspondientes a la escolaridad obligatoria por el país de inmi-

gración y el de emigración, así como la validez en los países de emigración de los cursos de lengua y cultura del país de origen dispensados en el país de inmigración. Con este propósito, debería realizarse un esfuerzo promotor a través de las organizaciones intergubernamentales competentes.

9. Promocionar, de acuerdo con los términos de la Resolución (70) 35 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, todos los esfuerzos encaminados a conseguir que los alumnos de las clases primarias sean asistidos en sus trabajos por un personal competente durante el tiempo de duración de los estudios vigilados, una vez terminadas las clases.

10. Promocionar todas las iniciativas tendentes a facilitar a los hijos de los emigrantes, al igual que a los alumnos autóctonos, la realización de actividades socioculturales y deportivas así como las colonias de vacaciones (o instituciones similares).

11. Tomar, conforme a los términos de la Resolución (70) 35 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, todas las medidas apropiadas dirigidas a asociar a los emigrantes con hijos a la actuación educativa realizada por la escuela, mediante el establecimiento de contactos entre la escuela y las familias (difusión de la información, reuniones con intérpretes, etc.).

12. Crear y desarrollar clases de iniciación dirigidas a los hijos de los emigrantes que no hayan cursado entera o normalmente el ciclo primario en el país de recepción, como forma de intentar su inserción en la enseñanza secundaria. Allí donde el número de jóvenes emigrantes analfabetos sea lo suficientemente numeroso, deberían habilitarse clases de adaptación con el fin de posibilitarles la continuación de una formación válida a nivel de segundo ciclo (profesional o técnica).

13. Cuidar de que los hijos de los emigrantes, una vez finalizada la escuela primaria, puedan elegir su lengua materna como segunda o tercera lengua y actuar de forma que los programas resulten adaptados para la consecución de este fin.

14. Promocionar la concesión de becas, en las mismas condiciones que a los autóctonos, con el fin de permitir a los hijos de los emigrantes la iniciación de los estudios correspondientes al segundo grado.

15. Constituir, conforme a los términos de la Resolución N.º 5 (1962) de la Conferencia permanente de Ministros europeos de Educación, un centro de documentación y coordinación de acciones en cada país, en el que quedarán centralizadas para su difusión todas las informaciones útiles relativas a los emigrantes y a la educación de sus hijos.

16. Estimular, en los países de emigración, durante el período de formación básica, todas las actividades destinadas a sensibilizar a los futuros maestros en relación con los fenómenos migratorios así como sobre las implicaciones de éstos desde el punto de vista de la práctica educativa, proporcionando una gama de informaciones sobre los orígenes y actualidad de las migraciones de la mano de obra. Por lo que se refiere a los maestros que son enviados al extranjero, estos deberían recibir una especialización relativa, al menos, al conoci-

miento de la lengua del país de recepción y a sus instituciones; las autoridades competentes del país de emigración les colocarán a disposición del país de recepción.

17. Vigilar para que en el país de inmigración, durante el período de formación básica, se tomen iniciativas análogas con el fin de sensibilizar a los futuros maestros ante los problemas que están llamados a resolver en las clases en que se encuentren inscritos hijos de emigrantes.

18. Vigilar para que los futuros maestros que vayan a ser destinados a la enseñanza de los hijos de emigrantes tengan la ocasión de obtener una especialización y que los maestros en ejercicio que tengan que enfrentarse con las dificultades derivadas de una enseñanza en las clases en donde se encuentran estos niños puedan recibir una formación complementaria apropiada.

19. Proporcionar, en consecuencia, a los responsables de la formación inicial y continua de los maestros, así como a los cuerpos de inspección las debidas posibilidades de información y formación en lo que se refiere a los diferentes aspectos de la escolarización de los hijos de emigrantes.

20. Promover, conforme a los términos de la Resolución (70) 35 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, la organización de prácticas destinadas a los maestros de los países de emigración, estas prácticas deberían verse favorecidas en los países de inmigración y viceversa, con el objeto de dar la oportunidad de comprender la cultura y la organización escolar del país en cuestión.

21. Suscitar y animar en los diferentes países afectados por los movimientos migratorios las investigaciones relativas a los problemas socioculturales, psicológicos, lingüísticos y pedagógicos planteados por la escolarización de los hijos de los emigrantes.

22. Animar a los Gobiernos de los Estados miembros afectados a que proporcionen ayuda, consejos y a que elaboren todo tipo de disposiciones destinadas a prevenir las dificultades de reintegración de los niños que vuelven al país de origen.

23. Desarrollar desde un plano bilateral y multilateral las iniciativas tendientes a la ejecución de las medidas anteriormente preconizadas.

RESOLUCION N.º 3

GARANTIAS EN MATERIA DE FORMACION PROFESIONAL, DE FORMACION TECNICA Y DE EDUCACION GENERAL DE ADULTOS Y ADOLESCENTES

La Conferencia,

Consciente de la importancia de los movimientos migratorios intra y extra europeos y de los problemas educativos que ellos representan para los trabajadores y sus familias.

Considerando que es un deber de los Gobiernos el respetar la adquisición y promover el potencial humano cultural, social, técnico y profesional representado por las poblaciones emigrantes.

Estimando que la adaptación o la integración eventual de los emigrantes y sus familias en el país de recepción pasa por una promoción de su estatus social y profesional, lo que implica una mejora de su formación técnica, profesional y general.

Constatando que el aprendizaje de la lengua del país de recepción constituye la condición fundamental de toda integración armoniosa en el medio socioeconómico, así como de cualquier formación o perfeccionamiento general o profesional ulterior, ofreciendo, por otra parte, la garantía de una mayor seguridad en el trabajo y asegurando el desarrollo de la personalidad del emigrante.

Estimando que los miembros de la familia del trabajador deben beneficiarse igualmente de una educación adecuada con el fin de romper el aislamiento social en el que con frecuencia se encuentran para permitirles de esta manera adaptarse con toda rapidez al medio ambiente y resolver de forma más activa y adecuada los problemas de orden educativo que se plantean como consecuencia del trasplante de la familia.

Constatando que la gran mayoría de los emigrantes deben recibir ayudas por parte de las autoridades públicas y de las instituciones privadas del país de recepción a fin de que puedan asimilar la lengua de estos países y para mantener y reafirmar su propio idioma, aun en el caso de que se presenten condiciones favorables.

Convencida de que la formación lingüística de los emigrantes debería prolongarse más allá de la fase de simple alfabetización para conducir a una auténtica formación general de forma que el emigrante pueda disponer de todo tipo de oportunidades de formación profesional en el país de recepción.

Estimando que la población emigrante constituida por los jóvenes que han emigrado cuando se encontraban en plena adolescencia, en un período de escolaridad obligatoria, merece de una atención particular para poder garantizarla una oportunidad real de formación post-obligatoria (profesional o general).

Considerando que la acción de los poderes públicos, por muy amplia y generosa que fuese, no podría contituir por sí sola una respuesta suficiente ante las necesidades educativas culturales de los emigrantes adultos y adolescentes, y que la participación e iniciativa de todos los grupos implicados y afectados —sindicatos, iglesias, miembros asociados, asociaciones privadas, etc.— constituye una condición indispensable de éxito.

Recomienda la Conferencia permanente de Ministros europeos de Educación que inviten a los Gobiernos de los Estados miembros a:

1. Eliminar los obstáculos legislativos o reglamentarios que, en materia de acceso de los emigrantes adolescentes y adultos a los diferentes niveles del sistema de formación, sobre todo en la enseñanza secundaria y superior, y a las instituciones de apoyo y ayuda tanto públicas como privadas (becas, ayudas al estudio, etc.), podrían subsistir.

2. Cuidar de que todo el sistema de educación recurrente pueda ser utilizado con el fin de asegurar de la mejor manera posible la integración de los emigrantes adultos y adolescentes en el mercado del trabajo y en la sociedad del país de recepción y para permitirles el regreso a su país de origen dotados de un mejor conocimiento técnico.

3. Tomar las medidas ordenadas por la Resolución (68) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, en función de las estructuras políticas y administrativas propias de cada país, con el fin de garantizar a los emigrantes y a sus familias unas posibilidades reales de aprender rápidamente la lengua del país de recepción.

4. Multiplicar las disposiciones que permiten a los emigrantes y a los miembros de sus familias aprender la lengua de su país de origen y de perfeccionarla, así como consolidar y desarrollar su cultura nacional, facilitando de esta manera su eventual reintegración en el país de origen.

5. Concebir —cuando la integración en el sistema normal se muestra imposible o demasiado difícil— programas de formación específica para los emigrantes adolescentes y adultos sobre la base de una enseñanza integrada de los conocimientos teóricos y prácticos, relacionando las diversas disciplinas e incluyendo cursos de enseñanza general y prácticas de preformación profesional; con el fin de poner en ejecución estos programas, se deben organizar prácticas para instruir a los monitores y animadores.

6. Elaborar cursos o prácticas destinados a los emigrantes adolescentes o adultos a fin de permitirles reintegrarse lo mejor y más rápidamente posible en los circuitos normales de formación profesional y general, facilitando de esta manera la movilidad profesional y la reconversión de los emigrantes.

7. Explotar todas las posibilidades con el fin de asegurar la financiación de estos cursos, que en una importante parte deberían ser costeados por los empresarios, integrándoles en la medida de lo posible en el horario de trabajo, sin que ello suponga una pérdida de salarios.

8. Asegurarse de que los servicios de orientación, información y documentación puedan ser utilizados de forma eficaz por todos los emigrantes.

9. Organizar comisiones mixtas, formadas por representantes de los servicios públicos, de los empresarios, de los trabajadores, de los emigrantes afectados y de los servicios sociales especializados con el fin de examinar de forma concreta los problemas específicos de uno u otro grupo y de encontrar soluciones a ellos.

10. Impulsar, sin perjuicio de la responsabilidad de las autoridades oficiales, las iniciativas y acciones procedentes de agrupaciones no oficiales en

materia de asistencia educativa y de formación al servicio de los emigrantes (iglesias, sindicatos, grupos privados y otros).

11. Impulsar a los empresarios a que proporcionen a los emigrantes en el momento de su llegada las nociones prácticas indispensables en materia de higiene y seguridad para, en la medida de lo posible, evitar los accidentes de trabajo y las enfermedades profesionales.

12. Suscitar las iniciativas y/o la colaboración de los futuros empresarios u organismos profesionales competentes en materia de financiación, organización y dirección de acciones de formación destinadas a candidatos emigrantes.

13. Iniciar una acción concertada de los países de origen y de recepción con el propósito de crear medios adecuados de promoción cultural y profesional para facilitar el regreso de los emigrantes a su país de origen.

14. Intensificar la colaboración bilateral y multilateral en materia de planificación, promoción y difusión de programas radiofónicos y de televisión para alcanzar una utilización óptima de las posibilidades que estos medios ofrecen, por una parte, desde el punto de vista del aprendizaje de los idiomas, por otra, con el fin de proporcionar a los emigrantes y a sus familias emisiones procedentes de su país de origen.

15. Reforzar esta cooperación tanto desde el punto de vista de la armonización de los objetivos como del de los programas de la formación profesional y técnica básica, facilitando de esta manera el mutuo reconocimiento de los certificados y diplomas.

16. Estimular las investigaciones en esta materia tanto por parte de las organizaciones intergubernamentales como por los organismos cualificados a fin de recoger datos científicos sobre los diferentes aspectos de los problemas de la educación de los emigrantes.

17. Asegurar a las organizaciones intergubernamentales ocupadas con estos problemas, los medios necesarios para realizar las tareas definidas en los párrafos anteriores.

Actualidad educativa

INFORMACION EDUCATIVA

DINAMARCA

Problemas provocados por la expansión de la enseñanza superior

Un 25 por 100 menos de admisiones en las dos universidades principales —la de Copenhague y la de Aarhus— y una reducción del 24 por 100 en el número de plazas para formación del profesorado, parecen ser dos de las principales consecuencias de la decisión del Parlamento de aprobar una ley limitando el acceso a la educación superior.

Conforme a las previsiones del Ministerio de Educación el número de nuevos alumnos admitidos en la Universidad de Copenhague descenderá de 5.000 (1975/76) a 3.700 (en 1977), mientras que en la Universidad de Aarhus pasará a ser de 2.900 a 2.200.

El número total anual de admisiones se estabilizará en la cifra actual de 20.000 hasta 1980. Sin embargo, al descenso de nuevos alumnos en ambas universidades tradicionales corresponderá un aumento de alumnos en las nuevas universidades (Odense; Roskilde; Aalborg).

La decisión de restringir el acceso a los estudios superiores (aprobada por los grandes partidos políticos, salvo el partido comunista y la izquierda socialista) es una reacción contra la expansión masiva de la educación superior en la década de los 60. En 1960 sólo un 13 por 100 de los jóvenes de 19 años de edad acudieron a centros de enseñanza superior. En 1975, la cifra fue de un 30 por 100.

Debido a la ausencia de cursos de corta duración (tres años o menos), toda la expansión ha tenido lugar en las carreras de larga duración (entre 5 y 7 años), lo que ha dado lugar a un gran número de graduados desempleados y a un inmenso índice de abandonos.

Aunque es difícil calcular cifras exactas, debido al complicado sistema de matriculación de estudiantes, el Ministerio

estima que la tasa de abandonos se mueve entre un 70 por 100 en humanidades y un 50 por 100 en ciencias sociales y naturales, un 40 por 100 en derecho y medicina y un 20 por 100 en ingeniería.

Las innovaciones, tales como la creación de centros universitarios que ofrecen cursos de corta duración —en Roskilde y en Aalborg—, han tenido hasta ahora relativamente poco efecto en la educación superior. De un total de 19.000 matriculados el año pasado, solamente 1.000 fueron para los dos centros.

La primera carrera en la que se ha aplicado la restricción numérica de nuevos alumnos ha sido medicina. Las admisiones de estudiantes se han reducido de 1.400 (el año pasado) a 850, de los cuales el Ministerio espera que 250 abandonarán antes de finalizar sus estudios.

(The Times Higher Education Supplement.)

EUROPA OCCIDENTAL

El manual escolar, instrumento privilegiado en la mayoría de los países

En casi todos los países de Europa occidental, el manual escolar ocupa un puesto importante en la enseñanza: este papel no es más que limitado en Gran Bretaña y en Portugal por el desarrollo del trabajo independiente o en equipo, según indica una encuesta realizada por los servicios culturales franceses, a petición del Ministerio de Educación, en doce de estos países así como en Polonia y en Turquía.

La mayoría de estos países toman a su cargo una parte, o la totalidad del costo de estos manuales, al menos durante la escolaridad obligatoria: solamente en Italia y en Portugal (así como, paradójicamente, en Polonia) corren a cargo de las familias. En cambio, son proporcionados gratuitamente a las familias en Suecia (por las colectividades locales), en Finlandia y en Austria (por el Estado). Pero la fórmula más extendida es la del préstamo: bien por el Estado, en nueve estados federados de la República Federal de Alemania y en los Países Bajos; bien por las colectividades locales, en Gran Bretaña, en Noruega y en ciertas provincias belgas; bien por las dos, como en Dinamarca. Salvo en Gran Bretaña, en Dinamarca y en Noruega el Estado o comisiones pedagógicas establecen listas de permiso, conforme a las cuales la elección de los manuales se deja a los establecimientos escolares.

No existen ediciones del Estado, excepto en Austria y en Grecia: en este país el Estado tiene el monopolio de los manuales escolares, a precios populares, pero de mala calidad.

(Le Monde.)

FRANCIA

Más de doce millones y medio de jóvenes inician el curso escolar

Más de doce millones y medio de jóvenes entre dos y dieciocho años de edad iniciaron el curso escolar 1976-77. En el plano de los efectivos éste será, globalmente, un año de estabilización. El crecimiento en la enseñanza pública es de un 0,6 por 100 solamente (setenta mil alumnos suplementarios).

Esta estabilidad no debe dar paso a la ilusión. De un nivel a otro de la enseñanza, las variaciones —en alza o baja— son muy diferentes. El año escolar comenzado confirma, a este respecto, los precedentes: mientras que el crecimiento de los efectivos de la enseñanza preelemental (esencialmente las clases maternas) continúa con regularidad (un 1,6 por 100 de aumento), el número de alumnos de la enseñanza primaria (seis a diez años) disminuye. El descenso de la natalidad en Francia es evidentemente responsable de esta evolución. El alza de los efectivos en la maternal, por su parte, no corresponde a una mejora de la natalidad, sino a un regular aumento de las tasas de escolarización entre dos y cinco años.

Desde 1958, los efectivos de la enseñanza preescolar en Francia se han, prácticamente, duplicado. Si, desde 1963, el 93,6 por 100 de los niños de cinco a seis años de edad estaban escolarizados (este año serán el 98,6 por 100), la tasa de escolarización de los niños de tres a cuatro años no era entonces más que de un 40,1 por 100. Para el próximo año podrá alcanzar el 82 por 100.

En cuanto a los niños de dos a tres años, solamente un 9,7 por 100 estaban escolarizados hace trece años, alcanzando en 1976-77 un 28 por 100. De esta forma, en 1976-77, el 77,5 por 100 de los niños de dos a cinco años estarán escolarizados.

En la enseñanza secundaria, el año se caracterizará por un doble movimiento: crecimiento de los efectivos en las enseñanzas técnicas, disminución en la enseñanza clásica y moderna. Los establecimientos del primer ciclo progresan muy lentamente (0,6 por 100), después del «boom» de estos últimos años. Entre los dos millones seiscientos ochenta mil alumnos de este nivel, el 80 por 100 acuden a los colegios de enseñanza secundaria. Las estadísticas del Ministerio muestran una lenta disminución de los efectivos en los primeros ciclos de liceos. La transformación de la totalidad de los primeros ciclos de liceos en centros de enseñanza secundaria, emprendida en 1963, debería ya estar finalizada hace varios años, pero las resistencias locales lo han impedido.

En el segundo ciclo de secundaria la población escolar aumenta ligeramente (21.000 alumnos más que el curso

pasado). Esta progresión se debe únicamente a la fuerte tendencia hacia la enseñanza tecnológica de larga duración, que gana 23.000 alumnos (un 7,8 por 100), mientras que la enseñanza clásica y moderna, que conduce al título de bachillerato general, pierde dos mil alumnos.

La enseñanza especial acoge este año a doce mil niños menos en el primer grado y nueve mil más en el segundo. Según el Ministerio, la disminución en el nivel de primer grado tiene dos explicaciones: efecto de acciones preventivas y mantenimiento más frecuente de estos niños en el medio escolar normal.

En el plano técnico de la acogida de alumnos no se esperan graves dificultades. El comienzo del curso escolar se ha caracterizado por una relativa moderación de los sindicatos de profesores, aunque las organizaciones de profesores y de padres critican severamente la política escolar actual y anuncian que estarán vigilantes. Pero de momento no se han iniciado las polémicas de los años anteriores, salvo a propósito del coste, para las familias, del comienzo del curso.

(Le Monde.)

La Confederación General del Trabajo presenta sus reivindicaciones

La Confederación General del Trabajo (C.G.T.) ha hecho público recientemente un folleto de cuarenta y ocho páginas que ha presentado como «el resultado de un trabajo constante de la Confederación en materia educativa». La Confederación señala en él la desigualdad de oportunidades, la insuficiencia de los créditos consagrados a la enseñanza y observa que «las dificultades del sistema educativo son consecuencia directa de la crisis de la sociedad capitalista». A la cuestión, «¿la enseñanza para qué?», la C.G.T. responde en particular que «los intereses de los trabajadores y de la nación exigen que quienes producen las riquezas sean mejor formados, tanto para dominar y hacer frente a las evoluciones científicas y tecnológicas como para participar plenamente en la dirección de los asuntos del país».

La C.G.T. preconiza medidas que permitan acoger a todos los niños en la escuela maternal desde la edad de dos años, la gratuidad total de la enseñanza en la escuela elemental y la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los dieciocho años. La C.G.T. pide que «todos los alumnos de secundaria que tienen el deseo y las capacidades puedan entrar en la universidad» y reclama la «derogación de los textos normativos que limitan el acceso de los trabajadores a la enseñanza superior».

La C.G.T. declara que no le corresponde elaborar un proyecto educativo de conjunto, tema que deberían realizar los partidos políticos y los sindicatos de profesores, pero

sí quiere incitar a sus militantes a preocuparse por los problemas de la educación en la medida en que «todo está hecho para disuadir a los hijos de los trabajadores de emprender largos estudios».

La C.G.T. estima, por lo demás, que el comienzo del curso escolar «está situado bajo el triple signo de la austeridad, del utilitarismo y del autoritarismo». La Confederación pide la asignación de 300 francos por hijo para todas las familias de trabajadores franceses e inmigrados, una prima de equipamiento de 500 francos para todos los alumnos de centros de enseñanza técnica y la gratuidad de los transportes.

(Le Monde.)

Prioridad a la conservación del equipo en el presupuesto universitario

Con 1.050 millones de francos, el presupuesto para 1977 del Secretariado de Estado para las universidades representa un aumento del 15 por 100 en relación al de 1976. Este crecimiento, absorbido en gran parte por el alza de los salarios (64,7 por 100 de los gastos se dedican a la remuneración del personal), confirma que la enseñanza superior ya no es una prioridad.

A la austeridad presupuestaria general se añaden las nuevas orientaciones señaladas por la Sra. Alice Saunier-Seïte, Secretaria de Estado para las universidades: 1977 consagrará una política de «reordenación» de las universidades. El momento elegido coincide con un período de estabilización del número de estudiantes inscritos.

Se concederá la prioridad a la conservación, a la renovación de los equipos y a la «estabilización» del personal que sólo tiene contrato temporal. Esta opción permite llevar los créditos de equipamiento de la investigación de 79 (en 1976) a 130 millones de francos, es decir, un aumento del 63 por 100.

(Le Monde.)

GRAN BRETAÑA

La productividad económica de la Open University disminuye a pesar de duplicarse el número de alumnos

La «Open University» (Universidad a Distancia) ha fracasado en su empeño de lograr la eficacia financiera en los últimos cinco años, a pesar de haberse duplicado el número de sus estudiantes (de 24.000 a 50.000) y teniendo en cuenta el costo de la inflación. A precios corrientes, el costo medio por estudiante es de 500 libras esterlinas, según se acaba de revelar.

Pero un informe dado a conocer por la «Open University» muestra que el coste de un estudiante de esta Universidad es la cuarta parte del coste de un estudiante de una universidad convencional o de una escuela politécnica.

El informe indica que la «Open University» no ha incrementado su productividad debido a que se ha diversificado y creado varios cursos con un escaso número de alumnos.

El costo de un curso de ciencias es muy superior a los programas de arte. Por término medio un curso de ciencias cuesta 200.000 libras más que un curso similar de arte.

El coste total de un curso de arte para un estudiante de la «Open University» se estima en 600 libras. Un estudiante de ciencias puede llegar a pagar hasta 900 libras. Estas cifras incluyen todos los gastos del estudiante, comprendida la matrícula en la escuela de verano.

La Universidad está estudiando el incremento de las matrículas en 5 libras para el próximo año y es posible que se aumente la tasa de los cursos de verano en 60 libras, 10 libras más que el coste actual.

La «Open University» se ha visto obligada a reducir el número de los nuevos cursos producidos cada año para evitar que sus costos sean más elevados para el país que los de las universidades tradicionales. En el año actual dos tercios de los cursos de la «Open» serán más costosos para el estudiante que los mismos cursos en las restantes universidades. Sólo los llamados cursos básicos son más económicos.

(The Times Higher Education Supplement.)

REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

El fracaso escolar lleva a el suicidio a los adolescentes

Al término del pasado año académico un alumno de dieciséis años se suicidó en su colegio como resultado de las malas calificaciones obtenidas en el curso escolar. Se trataba de uno de los 500 alumnos que cada año se suicidan en la República Federal. Solamente en Baviera, en febrero pasado, se suicidaron diez estudiantes. En conjunto, se estima que se producen unos 15.000 intentos de suicidio entre adolescentes.

En muchos casos la causa es el fracaso obtenido en la escuela. En los últimos meses se ha manifestado un creciente sentimiento de protesta por parte de médicos, sicólogos, padres, profesores y políticos contra las excesivas pretensiones de las escuelas. Ello ha llevado a la formación de grupos y asociaciones que ponen en cuestión el trabajo escolar. Uno de estos grupos (Action for the Humane School), de Baviera, presentó recientemente sus críticas sobre el horario sobrecargado de las escuelas —se ha estimado que los alumnos de diez años pasan 47 horas semanales entre clases, trabajo escolar en casa y viajes a la escuela— y sobre el contenido de las disciplinas académicas.

La raíz de todas las dificultades tal vez se encuentre en el reducido número de oportunidades que se ofrecen a los jóvenes al abandonar la escuela. Las restricciones cuantitativas para el acceso a los estudios universitarios, que se basan en las calificaciones obtenidas durante el bachillerato, complican el problema. El obtener notas elevadas se ha convertido en algo crucial.

Además, el desempleo entre los jóvenes, provocado por la recesión de los dos años pasados, coincidió con la disminución del número de puestos de formación ofrecidos por la industria desde 1967, lo que ha intensificado la competencia para obtener empleo entre los jóvenes que no seguirán estudios superiores.

Otros factores contribuyen al malestar escolar, como son los nuevos métodos de enseñanza de la lectura y las matemáticas, las clases grandes, el incremento del número de clases impartidas por profesores especializados que trae consigo un menor contacto entre el profesor titular y sus alumnos.

Las asociaciones de padres han propuesto varios remedios. Así, por ejemplo, la reducción del horario escolar para los niños de seis años a 12 horas semanales, aligerar las tareas escolares en los hogares, etc.

Parece ser que en los Países Bajos existen síntomas significativos de que está produciéndose entre los adolescentes una situación análoga a la de Alemania Federal, provocada por las condiciones escolares. Un miembro de la Cámara Baja, el diputado Cornelis Laban, ha pedido al ministro de Educación abrir una investigación. El señor Laban alude a que la investigación que se llevó a cabo en la República Federal reveló que el sistema educativo era la principal causa de las perturbaciones emocionales y psicológicas entre los jóvenes. El señor Laban afirma que la educación secundaria era demasiado teórica. No había lugar para el deporte y otras actividades de expansión, lo que originaba la apatía y la falta de motivación.

(The Times Educational Supplement.)

Balance provisional de la política educativa

El ministro federal de Educación y Ciencia, señor Helmut Rhode, ha presentado un informe, «balance provisional de la política educativa», en un momento en que las escuelas apenas pueden acoger el enorme número de alumnos, en que amenaza un gran superávit de profesores, en que el desempleo juvenil y la falta de puestos docentes se ha convertido en un serio problema social y en que las univer-

sidades no saben si cerrar herméticamente sus puertas ante la avalancha de estudiantes o si abrirlas totalmente.

El informe señala los éxitos logrados en los últimos años. Desde 1965 a 1974 se incrementó el número de puestos en los jardines de la infancia en un 60 por 100, de forma que ahora encuentran plaza dos terceras partes de todos los niños entre los tres y los cinco años de edad. En las escuelas elementales aumentó el número de alumnos entre 1965 y 1972 en más de un 20 por 100, pero desde entonces ha vuelto a disminuir a causa del descenso de la natalidad. En el grado medio del sistema escolar (grado secundario I), que cubre la escuela primaria, la escuela media y los primeros seis cursos del liceo y de las escuelas integradas, la evolución no fue uniforme. A las escuelas primarias sólo asistieron en 1974 un 49 por 100 de los alumnos en las edades correspondientes frente a un 61 por 100 en 1969. El que a pesar de ello aumentará el número absoluto de alumnos se debe al hecho de que se ha introducido el noveno año escolar obligatorio.

Las primeras escuelas integradas se abrieron en 1969/70. En 1974 asistieron a este tipo de escuelas un 3 por 100 de los alumnos de grado medio, concretamente 144.000.

La evolución en el sector de los gastos para la educación se ha mantenido al nivel de la creciente demanda de educación; es más, ha activado esta demanda. De 15.700 millones de marcos en 1965 aumentaron los gastos para fines educativos en 1974 a 52.600 millones. Actualmente se han situado en los 60.000 millones de marcos, lo que equivale a un 5,3 por 100 del producto nacional.

El informe es también una autocrítica. Se constata con preocupación que a pesar de las mejoras cuantitativas en el sector educativo, «organización y contenidos de la enseñanza no han sido modificados en la medida necesaria».

Se critica concretamente la falta de uniformidad regional en la oferta educativa y las desventajas que siguen existiendo para determinados grupos sociales. La lucha por asegurarse un puesto escolar en la Universidad es un problema grave.

El informe indica que el sistema educativo debería orientarse hacia el objetivo de «eliminar las diferencias entre los grupos sociales en vez de aumentarlas». Se hacen necesarios cambios de rumbo debido a la recesión económica y a las transformaciones estructurales en el mercado laboral.

El documento considera urgente la reforma de la formación profesional iniciada hace años. Presupone una revalorización de la enseñanza primaria que, a juicio del Ministerio, se ha descuidado, una rápida ampliación de las escuelas profesionales y de la oferta de puestos de aprendizaje. Estas medidas deberán adoptarse inmediatamente, ya que pronto abandonarán la escuela los nacidos en años de fuerte

natalidad; entre 1977 y 1983 afluirán anualmente a la formación profesional unos 150.000 alumnos más que actualmente.

El «balance interino» dedica especial atención al mercado laboral para los universitarios. No se llega a la conclusión de que es preciso cambiar de rumbo y limitar el acceso a la enseñanza superior. Se reconoce y acepta el riesgo de un futuro subempleo de universitarios, subrayando a la vez que «una carrera universitaria no garantizará en el futuro ni la posición profesional ni los ingresos».

(Bildung und Wissenschaft.)

U.R.S.S.

Particularidades del sistema educativo soviético

El Ministro de Educación de Francia, señor René Haby, efectuó recientemente un viaje de estudio por la U.R.S.S. invitado por el gobierno soviético. Durante las conversaciones con los más altos responsables de la enseñanza en la Unión Soviética y de sus visitas a los centros escolares, el Ministro de Educación pudo comparar la organización general de los sistemas educativos de los dos países. El ministro constató varias semejanzas: «Existe, por ejemplo, una escuela maternal que se desarrolla muy rápidamente y que deberá aumentar en una cuarta parte el efectivo de los niños escolarizados. Nuestro objetivo es análogo.»

La escuela maternal soviética, corrientemente llamada jardín de la infancia, acoge aproximadamente el 56 por 100 de los niños menores de siete años. Como en Francia, se advierten disparidades importantes en la tasa de escolarización entre las ciudades y las zonas rurales.

A los siete años los niños entran en la enseñanza secundaria general (de ocho años de duración), que se divide en dos ciclos: los tres primeros años, durante los cuales los niños tienen un único maestro, son muy parecidos a la enseñanza elemental francesa. El aprendizaje de la lectura comienza a los siete años, después de una iniciación emprendida a la edad de seis años en el jardín de la infancia. Esta regla se aplica fundamentalmente a los niños cuya lengua maternal es el ruso. Los padres, en efecto, tienen la posibilidad de elegir la lengua en la que se dispensará la enseñanza, porque existe en la Unión Soviética más de un centenar de nacionalidades y una gran diversidad de lenguas maternales. En el caso de que esta lengua no sea el ruso, los niños comienzan a leer desde los seis años porque deberán inmediatamente estudiar además el ruso.

A partir del cuarto año comienza, generalmente en el mismo centro, el ciclo secundario en donde ya existen profesores especializados para las diferentes disciplinas. Los programas son los mismos en todo el país.

Al finalizar el octavo año existe un examen, y los alumnos pueden ir bien a un ciclo de enseñanza general de dos años de duración, bien a un establecimiento de enseñanza especializada o bien a una escuela técnica y profesional en donde se continuará a la vez su educación general.

En el conjunto del sistema educativo no existen las repeticiones de curso, puesto que la tasa de repeticiones no sobrepasa el 1 por 100. Ciertos alumnos con dificultades son admitidos, desde edad muy temprana, en centros especializados; otros reciben durante su escolaridad un refuerzo individual en su clase.

Todos los maestros reciben una formación profesional, pero su nivel de cualificación varía según el nivel de clases a los que serán destinados a enseñar. Muy pocos siguen una enseñanza superior. Cada cinco años los profesores deben recibir cursos de reactualización. Los profesores tienen casi dos meses de vacaciones en verano, pero durante las pequeñas vacaciones de los alumnos trabajan y organizan actividades principalmente para los niños que permanecen en el centro.

El funcionamiento de las universidades es muy diferente del sistema francés. Un concurso de entrada selecciona el número exacto de estudiantes que se espera que al finalizar sus estudios ocuparán los empleos de alto nivel. A este respecto el ministro francés señaló: «El sistema universitario francés plantea un problema. Admite a todos los estudiantes y rechaza a una parte de ellos después de uno o dos años, lo que representa para ellos una pérdida de tiempo. Por otra parte, nuestro sistema conduce a títulos que no desembocan en empleos. Es un problema que un país no puede dejar de plantearse. Sin querer trasplantar el sistema soviético a Francia puede ser un elemento de reflexión.»

(Le Monde.)

Crónica legislativa

ESPAÑA

A lo largo de estos meses veraniegos la actividad legislativa se ha visto algo frenada. Destacamos una serie de disposiciones que afectan a la Universidad y a convocatorias de ayudas al alumnado.

Prueba de aptitud para acceso a la Universidad de extranjeros y españoles con estudios extranjeros

Por Orden de 26 de mayo de 1976 se regulan las pruebas de aptitud para acceso a la Universidad de los estudiantes extranjeros y españoles con estudios extranjeros convalidables por el Bachillerato y el Curso de Orientación Universitaria. La Resolución de la Dirección General de Universidades de 28 de mayo de este año dicta normas para el cumplimiento de lo establecido en la Orden comentada.

Integración de docentes universitarios a los nuevos cuerpos creados por la Ley General de Educación

Los funcionarios de los actuales Cuerpos de Catedráticos Numerarios de Universidad, Catedráticos de Escuelas Técnicas de Grado Superior y Profesores Agregados de Universidad se integran, por Real Decreto 1923/1976, de 2 de julio, en los nuevos cuerpos de Catedráticos Numerarios de Universidad y Cuerpos de Profesores Agregados de Universidad, creados por la Ley General de Educación.

Creación en la Universidad de Granada del Instituto Universitario de Desarrollo Regional

Por Real Decreto 1924/1976, de 2 de julio, se crea, en la Universidad de Granada, un Instituto Universitario de Desarrollo Regional con las finalidades de estudio e investigación de los problemas del desarrollo regional

Cuerpo de Profesores Adjuntos de Universidad, normas para el ingreso

La Orden de 23 de agosto de 1976 da normas que han de regir en los concursos-oposiciones para ingreso en el Cuerpo de Profesores Adjuntos de Universidad.

Becas-salario

Por Orden de 26 de mayo de 1976 se convoca concurso público de méritos para la concesión de becas-salarios para el curso académico 1976-77.

Ayudas para el pago de tasas académicas

Se convocan, por Orden de 6 de agosto de 1976, para el curso académico 1976-77, 40.000 ayudas para el pago total o parcial de las tasas académicas por un curso completo de los alumnos que cursen estudios experimentales de educación universitaria, así como otras 40.000 ayudas totales o parciales para un curso completo para estudios no experimentales.

Bibliografía

NOTAS CRITICAS

BT y BTJ: *Más allá de una labor de recuperación*. Editorial LAIA. Barcelona.

El simple hecho de que en 1975 la Editorial Laia inicie la publicación —a través de Biblioteca de Trabajo (BT) y Biblioteca de Trabajo Juvenil (BTJ) en ediciones simultáneas en castellano y catalán— de una serie de materiales fruto del movimiento pedagógico Freinet y cuya producción se inicia en los treinta, es suficientemente expresivo de la falta de pluralismo pedagógico que, con la del pluralismo a secas, ha pesado largos años sobre la sociedad española. Más aún si se tiene en cuenta que la amplia corriente de la Escuela Nueva en la que Freinet se inscribe ha tenido sus calificados representantes, décadas atrás, en este país. Bien es cierto que, como Piaton ha señalado, Freinet supera el planteamiento de esta corriente, «incluyéndolo en una perspectiva más global que, a lo largo de los años y de las experiencias, se irá concretando». De hecho toda la obra de Freinet es una labor de experimentación en torno a una concepción educativa —organizada en lo que vendrá a llamarse Escuela Moderna— que originada en el optimismo antropológico del pensamiento ilustrado, tiene en Rousseau, Pestalozzi y Fröebel sus primeros grandes pedagogos y conoce a fines del siglo pasado y primeras décadas del actual una impresionante revitalización en distintas direcciones.

Estas múltiples direcciones tienen, sin embargo, un fondo común: respeto al niño, participación activa del educando en su propio proceso de aprendizaje, coeducación, las experiencias y la constatación de las mismas como mejor forma de conocer la realidad, formación frente a mera instrucción, etc.

Fruto de esta autoeducación a través de la propia experiencia, contrastada y dirigida pedagógicamente, es esta BT y BTJ, cuyos libros han sido elaborados conjuntamente por maestros y niños y por la creadora comunicación entre ambos.

Por el momento *Laia* ha traducido al castellano y al catalán algunos títulos que componen el fondo de más de mil publicados en Francia. Entre ellos se encuentran: «Los frutos silvestres rojos», «25 peces de mar», «Van Gogh» en la BT y «La miel», «La rana», «El agua corriente», «El pan», «El circo», etc., en la BTJ. Esta última colección va dirigida a niños entre 5 y 10 y la primera para los de 9 a 13; la editorial tiene también la intención de publicar la BT-2 dirigida a los jóvenes de 14 a 17 años.

No son libros de texto —al respecto aquel abanico de corrientes pedagógicas era partidaria de que el contacto alumno-profesor fuese el auténtico libro de texto— y han de ser complementados por otros libros y por la propia acción de la escuela.

Si se tratase solamente de la traducción más o menos completa de la obra francesa no cabe ninguna duda que la tarea reseñada estaría sujeta a sustanciales limitaciones, entre otras la falta de adecuación a nuestras peculiaridades nacionales.

Pero existe la intención de producir nuestros propios ejemplares BT utilizando la misma metodología que a lo largo de más de cuatro décadas ha dado lugar al fondo francés. Ello implicaría no solo la incorporación de la producción de la Escuela Freinet, sino la aplicación de sus principios pedagógicos lo que conllevaría una aportación a la cada vez más necesaria pluralidad en este campo.

Y esto sería, sin duda, algo más que una recuperación.

E. G.

EMILIA PUIG ALVAREZ*: *Primeros trazos*. Ejercicios de educación grafomotriz. Madrid. CEPE (Ciencias de la Educación Preescolar y Especial). 1976. 128 páginas.

El presente libro tiene como finalidad específica proporcionar una importante ayuda a las personas dedicadas a la educación especial, es decir, a aquellas personas que trabajan con niños subdotados.

Partiendo de la importancia que tiene la expresión gráfica para todos los niños normales y para los disminuidos puesto que «a través de un dibujo el niño dice no lo que ve sino lo que su mente sabe de aquello» es fundamental que el niño supere sus dificultades gráficas, es decir, que sea capaz de dominar la técnica motriz de los trazos a utilizar.

«Por esto el niño retrasado tiene que ejercitarse en el simple trazado para conseguir un dominio libre y espontáneo del lápiz».

Sobre estas bases la autora va estudiando los diferentes momentos de la evolución motora de las manos de un niño normal. Así, el primer capítulo está dedicado a las manos del niño: tipos de manos, relación entre la mano y el lápiz y educación de la mano. El segundo se ocupa del estudio del espacio y de los movimientos en el espacio: lateralidad y posición, espacio y forma, incluyendo ejercicios de posición y de percepción del espacio y de las formas, con una especial referencia al tratamiento de los niños zurdos.

Pero «el niño es además un ser dinámico que vive y se expresa a través del movimiento. Tiene sus ritmos propios y los patentiza en todas sus tareas, en sus juegos, en sus canciones, en sus dibujos» dedicándose el III Capítulo al estudio del ritmo y el movimiento.

Se abordan, a continuación —capítulo IV— las etapas de maduración grafomotriz: a la edad de dos años el niño traza ya los primeros garabatos; a los tres años traza círculos, zig-zags, ángulos y rectas; a los cuatro años, dibuja la cruz, traza rectas con direccionalidad e inicia el cuadrado; por fin a los cinco años el niño es capaz de trazar el cuadrado y el triángulo. Esta evolución gráfica en los niños normales debe ser perfectamente conocida por los educadores especializados a efectos de comparar esta evolución normal con la del niño

deficiente para encontrar los fallos del retrasado y ayudarle a superarlos.

Lo que, en definitiva, se propone este libro es facilitar a los profesores de educación especial el estudio de «las dificultades gráficas para llegar, siempre que sea posible, hasta la meta: dar al niño deficiente los medios gráficos para que pueda expresarse a través del dibujo y de la escritura».

El capítulo V del libro está consagrado a la capacidad para la escritura e incluye un análisis de los trazos esenciales que se utilizan en la escritura manuscrita y de cómo se puede conseguir que el niño los aprenda.

La autora llega a la conclusión de que la mejor forma de adiestrar al niño torpe en el grafismo es hacerlo a través de algo que pueda resultar interesante para él: el dibujo, dibujos que el niño deberá completar mediante los trazos que debe ir aprendiendo.

Para llevar a la práctica esta idea de enseñar al niño a realizar los trazos que luego manejará en la escritura mediante la técnica de completar dibujos, el CEPE ha diseñado una colección de quince sellos de caucho con los cuales se pueden generar infinidad de trazos y diseños. El libro incluye al final una guía de los ejercicios de trazado que pueden realizarse con estos sellos.

Esta guía y estos sellos que se ofrecen a los profesores de Educación Especial facilita enormemente la labor de ejercitar a los niños retrasados en la escritura, la grafía, el recortado, etc..., y dado que su coste no es elevado, proporcionan una ayuda muy estimable en la difícil y meritoria tarea de educar a los niños deficientes.

A. G.

LA PEDAGOGIA: Obra colectiva realizada bajo la dirección de Henry Cormary. Versión española por Juan José Ferrero. Ediciones Mensajero, Bilbao. 1975. 575 páginas.

La característica más llamativa de la presente obra redactada por un equipo de expertos pedagogos, sociólogos, psicólogos, inspectores, médicos, etc., es su peculiar estructura. En efecto, la obra se presenta bajo la forma de un diccionario tradicional lo que permite realizar una

lectura selectiva de investigación, pero al mismo tiempo los 500 términos ordenados alfabéticamente se agrupan en nueve capítulos: «La evolución de la pedagogía», por Louis Legrand; «Las formas de educación», por Jean Delay; «Psicología y Pedagogía», por Michel Perrin y Claude Tapia; «Memoria y aprendizaje», por Alain Lieury; «Las técnicas modernas de enseñanza», por Etienne Brunswic, Henri Cormary, Daniel Diné y Jacques Perriault; «Los niños inadaptados», por Philippe Cormary, Mira Stamback y Mónica Vial; «La educación preescolar», por Suzanne Herbinier Lebert y Annie Jean-Blain, y «La educación de adultos», por Bernard Pagney, y «Las enseñanzas», por Pierre Brossier, Bernard Copey, Ives Deforge, Albert Payas y Nicole Picard, redactado cada uno de ellos por prestigiosos especialistas y que constituyen el sumario de un completo tratado de Pedagogía, haciendo posible así también una lectura continuada de información general.

Para una información más completa, una serie de conceptos útiles se han desglosado del texto principal y se definen al margen facilitando así la tarea del lector.

En esta misma línea de facilitar la lectura se subrayan en el texto todas las palabras que son objeto de definición en el diccionario.

Finalmente, junto a cada término definido por el diccionario se encuentran una serie de remisiones a otros conceptos complementarios.

Las definiciones y los artículos que integran este volumen han sido redactados de una forma simple, pero sin sacrificarlos jamás a una falta de calidad, haciendo de esta obra un instrumento de consulta muy valioso, tanto para los pedagogos especializados, como para el lector medio.

La estructura anteriormente descrita permite relacionar conceptos interdependientes y obtener una información muy completa cualquiera que sea el objeto de estudio y los conocimientos personales, incluso a lectores desprovistos de conocimientos técnicos y científicos de especialistas en pedagogía.

En definitiva, la obra cumple perfectamente la misión para la que fue concebida, servir de utilísima fuente de conocimiento de todas las cuestiones relacionadas de alguna forma con la pedagogía.

A. G.

PEDRO LAIN ENTRALGO: *Descargo de conciencia*, 1930-1960. Ed. Barral. Barcelona, 1976.

Es de sobra conocida la escasez de obras solventes sobre el largo período franquista y la abundancia de libros de alabanza indiscriminada, pero de dudosa validez científica. También aquí cabe decir con Hegel que «el aguilucho de Minerva emprende el vuelo al atardecer» o al menos es necesario que lo emprenda para dejar en su sitio, desde el punto de vista histórico, período tan largo como discutido.

Junto al atardecer del franquismo aparece este libro de memorias de Pedro Laín que cubre una buena parte del período. Se trata de una obra magnífica, escrita por un intelectual de primera fila y por un político del sistema, hasta 1956, que descubre al lector no sólo la maravillosa peripecia personal e intelectual de este español de excepción, sino también su autobiografía política y universitaria.

Su historia personal desde Urrea de Gaén (Teruel) hasta su dimisión como Rector de la Universidad de Madrid, pasando por los avatares de su educación (Soria, Teruel, Pamplona, Valencia...) y de su vida familiar en la guerra civil y en la posguerra, es un afán constante por encontrarse a sí mismo.

Pero más fascinante es su trayectoria política desde que en 1936 se inscribe en Falange, con la que colabora en puestos de primera línea y llega a escribir *Los valores morales del Nacionalindicalismo*, el más fragante y revisado de todos sus errores políticos, según propia confesión. Este mismo hombre que había trabajado durante años con un grupo importante de escritores falangistas, reconocerá más tarde «la incapacidad del sistema para revisar y rebasar sus originarios presupuestos político-sociales y político-religiosos». Pero aún más, llegará a confesar Laín que «el fascismo es en rigor una engañosa trampa: quita la libertad civil y no da suficiente justicia social. Pese a lo que el poder fascista diga de sí mismo, su componenda con el poder capitalista siempre acaba produciéndose». Ciertamente esta afirmación puede aparecer hoy como poco original, pero tiene un gran valor en una persona que no sólo se educó en plena euforia fascista, sino que vivió su primera madurez inmerso en una guerra civil. En este sentido

se puede decir que la trayectoria vital de Laín es un apasionante viaje desde el fascismo a la democracia.

Esta trayectoria tiene otro aspecto no menos interesante: la política cultural. Que el régimen franquista estableció un cerco de hierro en torno a la creación cultural, después de haber hecho unas amplísimas depuraciones, no es una novedad para nadie. Que esta política ha dado lugar a lo que con razón se ha llamado «la desertización cultural», tampoco puede resultar sorprendente a estas alturas. Pero no es menos cierto que hubo un intento, por parte de un grupo de intelectuales, de montar una nueva política cultural en un clima de tolerancia y respeto. Todos estos aspectos son descritos con detalle por Laín y constituyen una de las partes mejores de la obra comentada. Por las páginas del libro van desfilando los trabajos del «ghetto al revés», la nueva política científica que tuvo más de política que de científica, la política universitaria... Curiosamente este largo período queda enmarcado por dos libelos típicos de la política cultural franquista, que Laín comenta con algún detalle. Son éstos: *Una poderosa fuerza secreta: la Institución Libre de Enseñanza*, de Fernando Martín Sánchez, y *Los nuevos liberales* (1965), este último de autor desconocido, pero atribuido al Ministerio de Información y Turismo.

Finalmente, merecen lugar especial las páginas dedicadas a la política universitaria (1951-56). De nuevo se demuestra en este capítulo que la política educativa y cultural forman parte de un contexto político y social más amplio al que tiene que adaptarse. Mientras que Ibáñez Martín pudo montar y aplicar su política represiva durante doce años sin problemas importantes el Ministerio Ruiz-Giménez se vio envuelto rápidamente en gravísimas dificultades, justamente porque no encajaba en el sistema político vigente. Para quien se interesa por los orígenes de las revueltas estudiantiles de España, nacidas diez años antes de las convulsiones universitarias de otros países, en las Memorias de Laín encontrará una descripción de primera mano del entonces Rector de la Universidad de Madrid.

El lector curioso podrá constatar en el libro también el enfrentamiento del sistema franquista con la política de liberación de Ruiz-Giménez. Interesante, por poco cono-

cida, es el relato del intento de una «noche de los cuchillos largos». Como consecuencia de la lesión sufrida por Miguel Álvarez, grupos de falangistas la prepararon minuciosamente y sólo la recogida de armas realizada por el Gobernador Militar de Madrid («sin mi permiso aquí no se mueve ni Dios») impidió que se llevara a cabo.

En resumen, desfila por las 500 páginas de este libro excepcional un buen trozo de la España reciente y que sin duda será un instrumento imprescindible para los historiadores del franquismo y un relato apasionante para cualquier español que quiera conocer la historia de su país.

J. S.

PAUL LENGRAUD: *Introducción a la Educación permanente*. París-Barcelona, Unesco-Teide, 1973, 169 páginas, 3h. (Colección Unesco Programas y Métodos de Enseñanza).

Lengrand, miembro del Secretariado de la Unesco desde 1948, aborda en el presente libro una exposición divulgadora de un tema que es hoy día polémico: la educación permanente.

Afirma el autor que la E. P. surge ante las nuevas necesidades creadas por el mundo contemporáneo; expone esta cuestión a lo largo de la primera parte titulada *Ensayo de un discurso coherente*, en la que empieza analizando los que denomina «Desafíos del hombre moderno»: la expansión demográfica, el cambio social, la información, el desafío político, la crisis de las ideologías, el ocio, etc. La E. P. aparece así no como una necesidad, sino como un capricho; lo que el autor no llega a plantear de un modo determinado es si la E. P. es la solución adecuada y única para los citados «desafíos».

La base sobre la que se apoya el autor para desarrollar sus tesis es que en la actualidad la educación empieza ya a asumir su auténtica significación, el desarrollo del ser humano, de esta forma se supera la vieja identificación enseñanza-educación y se plantea ésta más allá de la adquisición de cierta cantidad de conocimientos.

Sobre esta base, el autor esboza una estrategia de la educación permanente fijando objetivos a corto y largo plazo que

exigirían la revisión a fondo del sistema educativo con vista a crear una sociedad más abierta y eficaz en la cual el hombre goce de mayor respeto en sus aspiraciones y dimensiones. A fin de alcanzar estos objetivos a largo plazo será preciso iniciar una serie de pasos, especialmente en aquellos aspectos más problemáticos de los sistemas educativos occidentales, como son, por ejemplo, la formación de adultos, la formación de maestros y profesores y, en general, la globalización de la acción educativa.

En la segunda parte titulada *Demostraciones y ejemplos*, Lengrand se mantiene, a pesar de sus pretensiones, en un plano de excesiva generalidad. Entre todos el más interesante de los capítulos es el dedicado a *Contenidos y métodos*, en el que pasa revista a la metodología tradicional del sistema educativo que a través del proceso de enseñanza aceptaba sin más el fracaso escolar calificado a partir de ahí a los alumnos. El punto de vista de la E. P. altera profundamente este proceso, recurriendo a una metodología diversa que el autor esboza muy someramente.

También en esta segunda parte pone el autor de manifiesto cómo el sistema de E. P. rompe los estrechos límites del sistema tradicional para enlazar con la vida cotidiana en sus aspectos fundamentales: el trabajo, el ocio, la política...

Lengrand constata la distancia existente entre cultura y trabajo que parecen dos mundos diferentes, así como la importancia de la formación impartida por el medio social y político respecto del papel de la escuela. Propone aquí Lengrand una nueva misión para la escuela: formar al hombre de la democracia, desarrollar sus virtudes, lo que exige el despertar de la conciencia política y el terminar con el analfabetismo político que muchas veces caracteriza al cuerpo docente.

El libro se cierra con tres apéndices dedicados, respectivamente, a las relaciones cultura y trabajo y las nuevas perspectivas de la E. P. en la gestión empresarial, la articulación de los diversos sectores y actividades para evitar el aislamiento del educador en la investigación de nuevos modos de formación. El tercer apéndice está constituido por una entrevista en la que el autor expone muy esquemáticamente sus ideas; en ella manifiesta que la E. P. es una condición para el desarrollo

democrático de la sociedad en cuanto que es un instrumento de igualdad. Lamentablemente, Lengrand no entra aquí en el debate que durante todos estos años viene caracterizando el tema de la E. P., considerada por otros autores como una concepción ideológica para impedir mediante la integración y el ajuste aquello que Lengrand dice precisamente buscar.

M. I. CH.

L'Éducation et l'approche systémique. Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation dans le pays en voie de développement. Les Presses de l'Unesco, Paris, 1976, 207 páginas.

En agosto de 1973, y posteriormente en junio de 1974, el Secretario de la Unesco inició una serie de consultas destinadas a mejorar la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje en los países en vías de desarrollo. Una primera evaluación de este trabajo tuvo lugar en un seminario organizado por la Unesco, en París, en diciembre de 1973, al que asistieron sesenta expertos en tecnología de la educación que trabajan en los países mencionados. Como consecuencia de estas investigaciones, la Unesco invitó a Taju Balogun (Nigeria), Charles Blake (Reino Unido), Shirad Kulkarin (India) y Setijadi (Indonesia) a componer conjuntamente el manual que comentamos. Charles Blake fue encargado de la redacción final de la versión inglesa y, más adelante, Guy Berger y Etienne Brunswic lo adaptaron a las necesidades de los lectores de habla francesa.

El libro tiene por objeto ayudar a todos los que de alguna manera están comprometidos en la enseñanza (profesores, directores de centros educativos, educadores de adultos, especialistas en medios audiovisuales, animadores de comunidades, administradores, inspectores, etc.), a distinguir los factores positivos y negativos de las propias situaciones pedagógicas y aportar las modificaciones que crean convenientes para perfeccionarlas y hacerlas cada vez más eficaces.

El lector encontrará en este manual una serie de reflexiones y de técnicas que lo capacitan para descomponer una situación educativa en sus elementos y, sobre

todo, a determinar aquellos sobre los que debe actuar. Se trata, ni más ni menos, que de aplicar el análisis de sistemas a circunstancias pedagógicas prácticas y cotidianas, que pueden realizarse en países de limitados recursos humanos y materiales.

Se cree, por lo general, que el análisis de la estructura de sistemas es un complicado proceso que implica la utilización de calculadores, y que sólo se aplica en grandes organizaciones o en complicados e importantes proyectos. Sin embargo, cualquier sencilla situación cotidiana puede considerarse como un sistema susceptible de análisis, sin que por ello sean necesarios conocimientos especializados de informática o lógica simbólica. En general, todos los hechos sociales pueden ser tratados en términos de sistema, ya se trate de la estructura de los diversos grupos, del lenguaje, de los mitos, etc. Del mismo modo, para comprender y analizar una situación educativa —un aula, una escuela, un grupo juvenil—, no basta considerarla como la resultante de la actividad de un conjunto de personas con sus objetivos y sus características propias, es necesario, además, tratarla como un sistema, como un conjunto que posee un grado de complejidad más grande que las partes que lo constituyen, en virtud de las relaciones que unen esas partes.

Para facilitar la comprensión de los lectores no versados en matemáticas, el libro se inicia con un ensayo de introducción al análisis de sistemas y a sus aplicaciones pedagógicas, donde los términos técnicos han sido reducidos al mínimo indispensable.

En el capítulo II se examinan sucesivamente las dos funciones del tratamiento de sistemas: como instrumento de análisis crítico de un sistema existente y como instrumento de transformación de dicho sistema.

En el capítulo siguiente se trata de aplicar el análisis de sistemas a situaciones educativas hipotéticas o reales y de ilustrar la metodología enunciando objetivos concretos y deduciendo de ellos las actividades, los materiales y los medios indispensables para llevarlas a cabo. Se trata, en síntesis, de orientar al lector en la elección de las estrategias más adecuadas para resolver determinados problemas.

El análisis de sistemas no es, indudablemente, ni una teoría ni una ideología. No

obstante, sería peligroso considerarlo solamente como una estrategia puramente técnica. Para que su eficacia sea integral, este método deberá estar fundado en una concepción general de la educación, y, en último término, del hombre. Según los autores de este manual, el análisis de sistemas no se asimila a ninguna concepción pedagógica determinada, pero sí puede ayudar al educador a sacar el mejor partido de cada una de ellas. En el capítulo IV, en efecto, se analizan las teorías educativas más destacadas de la actualidad y se muestra la posibilidad de aplicar a ellas una metodología basada en el análisis de sistemas.

El capítulo siguiente está dedicado a una revisión de los métodos de evaluación tradicionales y a un estudio de las nuevas técnicas de control de aprendizaje aplicadas en los microsistemas.

Finalmente, y como el objetivo de esta metodología es, precisamente, el mejoramiento del proceso educativo, se hace una interesante reflexión sobre la «innovación», considerada no como un simple cambio, sino como una transformación global, intencional, orientada más por sus objetivos que por sus causas, y que en ningún caso se identifica con los mecanismos de adaptación.

Fiel a su carácter de «manual», la obra ilustra todos los temas con ejemplos prácticos tomados de la realidad pedagógica cotidiana, particularmente de los países en vías de desarrollo. El estilo, eminentemente didáctico, abunda en esquemas, cuadros sinópticos, diagramas y otros recursos que facilitan su lectura y comprensión.

Los interesados en profundizar los asuntos abordados en el libro encontrarán al final del mismo una completa y actualizada bibliografía.

Un práctico índice alfabético facilita la consulta de cualquiera de las cuestiones tratadas.

En resumen, se trata de un valioso auxiliar didáctico para todos los educadores que de una u otra forma se encuentren comprometidos en mejorar las condiciones educativas de los países menos dotados de recursos económicos. Sería muy interesante poder contar próximamente con una versión en lengua española.

C. V.

PAUL GRIEGER: *Caracterología y renovación pedagógica*. Tomo I, *Elementos caracterológicos de la educación. Análisis y evaluación*. Ed. Marfil, Alcoy, 1975. 211 páginas. Tomo II, *La caracterología aplicada a la educación. Problemática de la nueva educación*. Ed. Marfil, Alcoy, 1975, 186 páginas. Versión española de Isaías Acarreta Arnedo.

La nueva orientación pedagógica, en la que están empeñados actualmente todos los países, está presidida por dos exigencias psico-sociológicas fundamentales: personalizar el sistema educativo, poniéndolo al servicio del desarrollo personal del ser en formación, y estimular la creatividad de cada alumno a través de una educación eminentemente activa.

Ante estos nuevos criterios pedagógicos, los responsables de la educación toman conciencia de la necesidad de medios que les ayuden a descubrir la estructura y la dinámica de la persona. Más aún, sienten la urgencia de utilizar aquellos recursos que les permitan conocer las modalidades personales de los educadores y sus particulares disposiciones educativas.

Es indudable que la caracterología, complementada por otras disciplinas psicológicas, puede brindar en este sentido una poderosa ayuda. En efecto, la observación y el análisis caracterológico facilitarán al educador el acceso personal a cada uno de sus alumnos, ofreciéndole valiosos datos acerca de sus posibilidades educativas. Por otra parte, el estudio del carácter acentúa la necesidad de una diferenciación y diversificación pedagógica, pues, como afirma Le Senne, el objetivo de la caracterología es «hacer posible que cada uno llegue a plasmarse plenamente en un hombre de acuerdo con las cualidades personales que para ello ha recibido».

La tarea escolar, tradicionalmente limitada a la enseñanza, va integrando cada vez más los aspectos de orientación y comunicación, para los cuales es imprescindible el diagnóstico de las disposiciones, intereses y tendencias de cada individuo y el conocimiento de los problemas que engendra el encuentro y la relación interpersonales.

Finalmente, no hay que olvidar que la función pedagógica no es patrimonio exclusivo de la escuela, sino que se extiende prácticamente a todos los aspectos de la

vida personal: trabajo, profesión, diversiones, relaciones sociales, etc. En todos estos campos, la caracterología brinda un importantísimo apoyo, ayudando a cada individuo en la difícil tarea de conocerse a sí mismo y conocer a sus hermanos y dando pauta para la realización integral del propio yo y de la comunidad donde necesariamente está integrado.

Tales son los fundamentos que justifican los dos tomos de la obra del Profesor Grieger, *Caracterología y renovación pedagógica*. El primero de ellos, de orientación predominantemente psicológica, está destinado al conocimiento del carácter, como subestructura del yo, y al estudio de sus métodos y procedimientos de investigación.

A lo largo de cuatro capítulos, y siguiendo la línea caracterológica de Le Senne, se estudian los factores fundamentales y complementarios del carácter y se describen minuciosamente los grupos caracteriales y tipológicos. El autor ha elegido la tipología ternaria de Heymans-Le Senne, precisamente por ser una de las más fecundas en aplicaciones pedagógicas. En cada uno de los «tipos» se analizan sus disposiciones innatas, su evolución a través de la infancia y de la adolescencia y su proyección en la conducta, los intereses y las aptitudes. Interesantes cuadros sintetizan los criterios diferenciales de cada grupo, marcando al mismo tiempo la diversificación sexual.

Se cierra la primera parte de este volumen con una valiosa reflexión acerca de las relaciones entre carácter y personalidad.

La segunda parte enfoca el problema de los métodos y procedimientos de diagnóstico caracterológico, analizándose sus tres fases fundamentales: información, interpretación y comprensión. Siempre se sigue la línea tipológica de Le Senne y se estudia la metodología más adecuada para aplicar en el ambiente pedagógico escolar.

Tres anejos completan este primer tomo. En el primero se comparan los resultados de las encuestas estadísticas de G. Heymans y de P. Grieger. El segundo incluye material psicopedagógico, y el tercero, una bibliografía especializada.

El segundo tomo tiene un contenido predominantemente pedagógico. En él, el autor intenta aplicar los criterios caracterológicos a la labor educativa y, muy

particularmente, a la problemática de la nueva educación.

Después de analizar la relación entre la caracterología y la educación diferenciada y personalizada, enfoca los problemas actuales de la orientación en su doble aspecto: personal y profesional. En el capítulo dedicado a la orientación de los jóvenes se destaca la necesidad de formar a las nuevas generaciones para el cambio, para lo cual, la educación, lejos de reducirse a una mera transmisión de contenidos, tendrá que ser cada vez más una orientación del aprendizaje. En este sentido, el proceso educativo no terminará con el ciclo escolar, sino que continuará permanentemente en la vida adulta mediante una constante revisión y actualización.

La tendencia natural del hombre a comunicarse y participar con los demás adquiere hoy dimensiones totalmente inéditas. El mundo camina hacia una progresiva socialización de todas las actividades humanas. La nueva educación tiene en

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

JOSE MARIA QUINTANA CABANAS: *La educación informal y la escuela en la sociedad del futuro. Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 85, enero-marzo, 1976.

«La crítica a la institución escolar ha dado pie a pensar en una interesante alternativa: tomar en consideración las posibilidades educativas que ofrece la sociedad global, en el seno de la cual se desarrolla el individuo y de la cual éste recibe, de hecho, más caudal de conocimientos que los que le proporciona la escuela».

Con estas palabras el autor explica el reciente y progresivo interés que viene despertando la expresión «educación informal», entendiéndola por tal aquella que no se realiza de modo consciente, sistemático y fundamentado ni está institucionalizada, esto es, que se apoya en una acción que no pretende directamente objetivos educativos, aun cuando, de hecho, contribuya también al desarrollo de la persona.

Para J. M. Quintana, en el futuro este tipo de educación tenderá hacia la forma-

cuenta esta circunstancia y elabora métodos y procedimientos para que las relaciones humanas sean cada vez más auténticas.

Paul Grieger dedica la tercera y última parte de su obra a estudiar la influencia de la caracterología en el conocimiento de la relación interpersonal y, sobre todo, los aportes que la ciencia del carácter brinda para la educación de las relaciones humanas en el ámbito escolar y también en otros grupos sociales.

La obra concluye con una bibliografía especializada y un pequeño léxico que facilita la comprensión del libro a los lectores no familiarizados con la psicología.

En resumen, se trata de un trabajo serio, documentado y, al mismo tiempo, de fácil y amena lectura, que prestará una gran utilidad a todos los que, de algún modo, tengan responsabilidades pedagógicas.

C. V.

lización paralelamente a la orientación desformalizadora apreciable en la educación institucionalizada.

BOGDAN SUCHODOLSKI: *L'éducation entre l'être et l'avoir. Revista Perspectives*, vol. VI, núm. 2, 1976.

El propósito de este estudio es presentar la evolución histórica y las perspectivas de la educación a partir de lo que los hombres consideran como la realidad de su vida. Bajo este ángulo se pueden distinguir, según el autor, dos corrientes de pensamiento. Para una de ellas, la realidad es el terreno sobre el que el hombre organiza su existencia; para la otra, es realidad aquello a lo que el hombre se asocia después de haber aceptado sus exigencias. A la primera el autor la identifica con la pregunta «¿qué debo hacer yo?», a la segunda con «¿cuál debe ser mi forma de vida?».

Estas dos posiciones entrañan consecuencias diferentes desde el plano pedagógico y han dado lugar a dos tipos de pedagogía: preparación para la vida y formación de la personalidad.

Enseñanza agrícola

VARIOS: L'enseignement agricole: une école dans son milieu? Revista *Cahiers pédagogiques*, núm. 145, junio 1976.

Número monográfico dedicado al tema de la enseñanza agrícola. El número cuenta con un estudio sobre la evolución de las estructuras de las enseñanzas que pueden englobarse bajo este título genérico desde la Convención hasta nuestros días, un informe sobre los «handicaps» socio-culturales de los niños procedentes del medio rural y una serie de artículos describiendo aspectos o experiencias concretas.

CHRISTOPHER COLCLOUGH: *Basic Education-Samson or Delilah?* Revista *Convergence*, Vol. IX, núm. 2, 1976.

Es criterio comúnmente mantenido que el desarrollo de nuevos programas de educación básica destinados a incluir en el proceso educativo a la juventud que se halla fuera de la escuela reduce las desigualdades en la provisión de educación, especialmente relevantes por lo que se refiere a la juventud rural.

El autor de este artículo sostiene que esto no es necesariamente así. Considera cada vez más evidente el hecho de que la función dominante de la escuela formal en los países pobres es su papel de filtro selectivo que proporcione la pequeña proporción del alumnado que ha de obtener los beneficios de las ocupaciones en el sector formal del trabajo.

Las experiencias con sistemas duales de educación o con programas diferenciados en áreas rurales han provocado generalmente sentimientos de agravio entre su alumnado potencial, por lo que consideran una educación inferior y siguen exigiendo la escuela convencional que pueda conducirles a la movilidad social.

Bilingüismo

DAVID FELDMAN: *Bilingüismo*. Revista *Madrisas*, núm. 24, abril, 1976.

Segundo artículo del Profesor Feldman dedicado al tema. En el primero se esbozaban las condiciones históricas que pue-

den motivar el bilingüismo en un determinado sitio geográfico y los tipos más generales de bilingüismo tal como se manifiesta en individuos.

En este segundo, tras establecer las diferencias entre idioma, dialecto geográfico y dialecto social, se infiere la existencia de diferencias sustanciales entre los distintos individuos según sus particulares circunstancias. Ello motiva que el niño de edad preescolar nacido en una zona bilingüe pueda ser monolingüe, diglósico, bilingüe compuesto o bilingüe coordinado. De ahí, que el programa docente para el niño bilingüe no pueda ser monolítico. Feldman presenta en este artículo un instrumento evaluativo compuesto de una serie de pruebas destinado a permitir la constitución de subgrupos homogéneos de alumnos según su grado de bilingüismo.

Educación permanente

XAVIER GIZARD: Education permanente et collectivités locales. Revista *Education permanente*, marzo-abril 1976.

Un cierto número de instituciones públicas regionales, departamentales y comunales se han comprometido, con o sin la ayuda del Estado, en proyectos de educación permanente, consistente bien en la realización directa de actividades en este campo o bien en inversiones con este fin.

Pese a que ni el acuerdo interprofesional de 1970 ni la Ley de 16 de julio de 1971 prevenían la intervención de las colectividades locales, estas iniciativas, que tienden a multiplicarse, testimonian el papel real que éstas pueden y deben tener. El nivel donde se ubican estas acciones, mucho más próximo a los usuarios, presenta indudables ventajas en orden a su eficacia.

C. MONTLIBERT: *Tendances de la formation continue*. *Revue des Sciences sociales de la France de l'Est*, núm. 5, 1976.

En el plazo de veinte años la formación continua ha pasado en Francia de una situación de marginación a una institucionalización progresiva.

No obstante su contribución a la reducción de las desigualdades sociocultu-

rales, al incremento de la movilidad social y a la adaptación del hombre a las nuevas condiciones de vida, no se ha demostrado todavía demasiado significativa.

LARS EMMELIN: *The need for environmental education for adults*. Revista *Convergence*, Vol. 1, núm. 1, 1976.

Este artículo está basado en una comunicación presentada al seminario celebrado, bajo los auspicios de la UNESCO/PNUD, en Belgrado, en octubre de 1975, dedicado al tema de la educación sobre el medio ambiente. El autor sostiene que el principal problema que se presenta para un efectivo desarrollo de una tal educación es la falta de estructuras institucionales para promoverla y mantenerla. Dados los actuales criterios de distribución de los fondos destinados a la educación, muchos organismos dedicados a la educación de adultos no reciben frecuentemente los recursos necesarios para la planificación y sostenimiento de sus programas. L. Emmelin urge una decidida acción para potenciar la difusión de este tipo de educación.

Métodos

D. PEÑA SANCHEZ DE RIBERA: El método del caso en la enseñanza técnica. Revista *Edu-tec*, núm. 11, junio-agosto 1976.

El método del caso es una técnica pedagógica desarrollada en la Universidad de Harvard. Se utilizó por primera vez a primeros de siglo en la Facultad de Derecho, de donde pasó a la Escuela de Administración de Empresas. Actualmente este método está ampliamente difundido en Estados Unidos y en muchos países europeos.

El método del caso es un método participativo de aprendizaje donde el alumno se enfrenta ante un problema concreto, teniendo que llegar a una decisión razonada a través de un proceso de discusión. El método comienza con la presentación, muy breve, del caso por parte del profesor. A continuación los alumnos leen el caso individualmente y preparan un plan de actuación. La segunda etapa es el trabajo

en grupos donde el alumno tiene la oportunidad de discutir con sus compañeros sus conclusiones y percibir diferentes enfoques y puntos de vista. La tercera fase es la puesta en común del trabajo de los grupos en la clase, realizando el profesor el papel de moderador y procurando que la clase llegue a una solución óptima.

Orientación

SOLANGE LARCEBEAU: *Facteurs déterminants d'une orientation vers l'enseignement supérieur*. Revista *L'orientation scolaire et professionnelle*, abril-junio 1976.

Utilizando, por una parte, los datos de una encuesta realizada en el curso 1963-64 entre alumnos de tercero y, por otra, la información recogida en una post-encuesta efectuada tres o cuatro años más tarde, se realizó una investigación con objeto de identificar posibles factores que pudieran servir para realizar predicciones respecto a los que terminarían con éxito sus estudios secundarios y, dentro de éstos, las ramas de la enseñanza superior a las que se orientarían.

Los resultados parecen evidenciar una serie de características ambientales y de aptitudes que pueden servir de predictores.

Educación y empleo

A. FARINE y R. KNOWLES: *Le secteur de l'enseignement au Canada*. Revista *Canadienne et internationale education*, Volumen 5, núm. 1, junio 1976.

El objeto de este artículo es examinar la concordancia o discordancia entre la formación y el empleo de diplomados en ciencias de la educación.

Las cifras que en él se ofrecen parecen evidenciar la existencia de movilidad intraprofesional e intersectorial. No obstante, puede apreciarse que son los diplomados de otras disciplinas los que se encaminan hacia la enseñanza y no al contrario. La posibilidad de empleo de los diplomados en ciencias de la educación fuera del campo de la enseñanza se muestran, pues, débiles. A esto hay que añadir que la dis-

minución de los efectivos escolares y, consiguientemente, del número de puestos de enseñanza provocarán cada vez mayores dificultades en la búsqueda de empleo a los diplomados en ciencias de la educación.

M.^a ANGELES DURAN HERAS: Educación clases sociales y ocupación. Revista *Opinión pública*, núm. 44, abril-junio 1976.

Interesante artículo sobre implicaciones sociológicas y económicas de la educación, especialmente por el bosquejo que se ofrece del estado, posibilidades y limitaciones de este tipo de estudios.

Son también de interés los análisis, más detenidos, que se dedican a la enseñanza superior y a la enseñanza profesional y, dentro de ellas, al papel del sexo.

Sociología de la educación

D. R. WATSON: *Sociological theory and the analysis of strategies of educational redress. International Review of Education*. XXII/1976/1.

Artículo dedicado a la descripción de tres modelos sociológicos o marcos teóricos para el análisis del orden social: modelo orden-consenso, el modelo conflicto y los modelos «interaccionistas». Se examina la posible aplicación de cada uno a lo que se llama papel corrector de la educación. El autor se refiere especialmente a las acciones correctoras dirigidas a los alumnos en edad preescolar, conocidas corrientemente como «Programas de educación compensatoria», y expone la forma en la que los defensores de cada uno de los modelos abordarían el análisis de estos programas y la crítica que realizarían de los análisis elaborados siguiendo los otros modelos.

DOSIER: *Education et hérédité*. Revista *L'école valaisanne*, núm. 9, mayo 1976.

Colección de textos en torno al debatido tema de la influencia relativa de la herencia y la educación en el éxito del alumno.

Los autores, tras transcribir textos de pensadores y pedagogos en apoyo del papel dominante de una u otra, parecen abonar la idea de que ambas tienen influencia similar y la importancia de las circunstancias individuales en aquellos casos en que cualquiera de ellas parece ejercer un papel dominante.

JEFFREY C. JACOB: *The Role of the School in Latin American Rural-to-Urban Migration*. Revista *Canadian and International Education*, Vol. 5, núm. 1, 1976.

De acuerdo con un examen de las teorías e investigaciones relativas a los movimientos migratorios en el pasado y con un sondeo realizado entre migrantes potenciales, pueden apreciarse tres aspectos fundamentales en la influencia de la enseñanza sobre el proceso de urbanización en América Latina: ausencia de infraestructura escolar en las zonas rurales, falta de oportunidades en estas zonas para los diplomados, la propia acción urbanizante de la escuela en sí misma. Siguiendo la teoría ecológica de las migraciones el presente estudio trata de evaluar la importancia relativa de estos tres factores y llega a la conclusión de que la desigualdad de posibilidades de enseñanza y empleo que existe entre las aglomeraciones urbanas y rurales parece ser el motivo dominante por encima de la propagación de los valores urbanos.

Planificación

ENRIQUE CASTELLO MUÑOZ: *Programación y control por el método PERT*. Revista *de Economía Política*, núm. 72, enero-abril 1976.

El método PERT (Program Evaluation and Review Technique), por sus características y su importancia para la planificación y control de los trabajos de dirección, se ha convertido en un instrumento altamente popularizado de la gestión científica.

E. Castello, tras una breve introducción histórica a su aparición y primeras aplicaciones, describe los elementos de este

método (grafo PERT, duración de actividades, tiempos Early y Last de los sucesos, camino crítico, análisis de los tiempos sobrantes, cálculos de probabilidades de terminar el proyecto en la fecha programada, representación de las relaciones mediante una matriz asociada a un grafo), así como sus más importantes aplicaciones y las posibilidades de empleo de ordenadores.

Un ejemplo bastante desarrollado sobre su aplicación práctica al lanzamiento de un nuevo producto cierra el artículo.

S.I.T.E.: *Programa de evaluación de la calidad de la enseñanza*. Revista *Vida Escolar*, núm. 177-178, marzo-abril 1976.

La Dirección General de Ordenación Educativa encomendó, en su día, al Servicio de Inspección Técnica de Educación el diseño y desarrollo de un programa para evaluación del sistema educativo al objeto de poder apoyar en una base objetiva la formación de decisiones relativas a la marcha del mismo.

En este número de *Vida Escolar* se recogen los primeros resultados plasmados en un informe elaborado por el S.I.T.E. El informe ofrece datos de interés respecto a resultados en el «ámbito de lo instructivo». Pese a las limitaciones en la observación respecto de toda otra serie de factores a tener en cuenta, es de destacar como muy positivo el simple diseño del programa que puede permitir en el futuro obtener una información que se ha demostrado totalmente necesaria y, sobre todo, progresar en el difícil campo de la obtención de indicadores válidos del rendimiento de los sistemas educativos.

C. L. CERDAN RIPOLL: *Un triple enfoque para planificar la educación*. Revista del *Centro de Estudios Educativos* (México). Segundo trimestre, 1976.

Artículo dedicado a describir los tres principales sentidos en que se puede concebir la Educación desde el punto de vista del método de sistemas.

Desde un primer enfoque, el sistema educativo aparece, según el autor, como un subsistema operativo del «Sistema Nación». En un segundo aspecto puede con-

siderarse a la educación como una actividad dentro del subsistema científico y tecnológico. En un tercer plano, por último, la educación puede ser abordada como objeto de las actividades de investigación y desarrollo experimental.

Financiación

J. M. LUTTRINGER: *La loi relative au contrôle financement des actions de formation professionnelle continue*. Revista *Droit social*, julio-agosto, 1976.

El sistema de formación profesional continúa implantado en Francia por la Ley de 1971, está inspirado por el respeto al pluralismo de las iniciativas y por la utilización del sistema de los conciertos. El Estado no se erige en soberano que reglamenta, sino que se autoconfigura como una parte más entre otras.

El control de un tal sistema está asegurado por tres mecanismos distintos: autocontrol mediante las leyes del mercado de la formación, control por los usuarios y sus representantes y control administrativo sobre el financiamiento de la formación ejercido por un cuerpo de control creado a tal efecto por Ley de 16 de julio de 1971.

Al estudio de este último mecanismo de control, que ha conseguido, pese a su carácter, respetar la inspiración liberal del sistema, está dedicado este artículo.

Administración de personal

GUY LE BOTERF: *Une expérience de formation de planificateurs en éducation*. Revista *Education permanente*, marzo-abril, 1976.

Este artículo describe una experiencia de formación de planificadores de la educación realizada en América Latina. En él se defiende la tesis de que la formación de planificadores no puede reducirse a un aprendizaje de técnicas, sino que comporta necesariamente una formación en métodos de análisis en ausencia de los cuales las técnicas resultan inoperantes. Se definen, además, los contenidos posibles de una tal formación y se apunta una respuesta

a la difícil cuestión de cómo forman a los futuros planificadores en métodos de trabajo.

JOHN J. BERGEN: *The Preparations and Selection of Educational Administrators in West-Germany*. *Revista Canadian and International Education*, Vol. 5, núm. 1, Junio, 1976.

De acuerdo con la Constitución de la República Federal Alemana, la educación es competencia privativa de cada uno de los once Lãnder. No obstante, la influencia de la Conferencia de Ministros de Educación de los Lãnder ha provocado una señalada identidad en la administración y organización del sistema educativo en

todos ellos. Esto afecta también a la titulación y modalidades de selección de los funcionarios de la administración escolar. En principio, las condiciones requeridas para un puesto de funcionario de administración son similares que las necesarias para ocupar uno de profesor. Sin embargo, los antiguos funcionarios administrativos proceden en proporciones similares, tanto del sector educativo como del de los juristas, que han detentado tradicionalmente un gran predominio dentro de la función pública. En el curso de los últimos años se ha llegado al convencimiento de la necesidad de una formación específica para el funcionario de la administración educativa, cualquiera que sea su campo de procedencia. En la actualidad están en fase de preparación o de implantación diversos proyectos de formación.

ULTIMOS LIBROS RECIBIDOS SOBRE EDUCACION

37.—EDUCACION

37.0.—Obras generales

- DELION, André G.: *L'éducation en France: Problèmes et perspectives* par André G. Delion, Jean Le Veugle, Suzanne Laborie. Paris, La Documentation Française, 1973.
- EAGLESHAM, E. J. R.: *The foundations of twentieth century education in England...* London, Routledge and Kegan Paul, 1972.
- EDUCACION: *La educación en marcha*. Barcelona, Editorial Teide. Paris, Unesco, 1976.
- INGLATERRA. DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *Education and science in 1975*. A Report of the Department of Education and Science. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Science, June 1976 (Pursuant to Section 5 of the Education Act 1944). London, Her Majesty's Stationery Office, 1976.
- MESNARD, André-Hubert: *La politique culturelle de l'état*. Paris, Presses Universitaires de France, 1974.

37.013.—Tendencias pedagógicas

- CASTEL, Robert: *Education développement et démocratie. Algérie, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Italie, Pays Arabes, Yougoslavie*. Etudes présentées par Robert Castel, Jean-Claude Passeron. Paris, Mouton, 1967.
- DEWEY, John: *Democratie et education*. Introduction à la philosophie de l'éducation. Présentation et Traduction de Gárad Deledalle. Paris, Armand Colin, 1975.
- DIEL, Paul: *Les principes de l'éducation fondée sur l'école des motivations intimes*. Paris, Editions Payot, 1976.

37.014.22.—Analfabetismo

- CLECK, Marcel de: *El seminario operacional, método innovador de formación para el desarrollo*. Paris, Unesco, 1976.

37.014.3.—Reforma educativa

- BIZOT, Judith: *La reforma de la educación en Perú*. Introducción de Leopoldo Chiappo. Paris, Unesco, 1976.
- HUBERMAN, A. M.: *Comment s'operent les changements en education: contribution a l'étude de l'innovation*. Paris, Unesco, BIE, 1973.

37.014.5.—Planificación económica de la educación

- OCDE: *Depenses publiques d'enseignement*. Paris, OCDE, 1976.

37.018.523.—Educación rural

- MALASSIS, Louis: *Ruralidad, educación y desarrollo*. Prólogo de Edgard Faure. Traducción de R. J. Vernengo. Paris, Editorial de la Unesco, 1975.
- UNESCO: *La educación en el medio rural*. Paris, Unesco, 1974.

37.02.—Aprendizaje

- CHAMBOREDON, J.C.: *Le métier d'enfant: vers une sociologie du spontané*. J.C. Chamboredon en collaboration avec J. Prévot. Paris, OCDE, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI), 1975.

— GAGNE, Robert M.: *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México, Editorial Diana, 1975.

37.03.055.—*Educación sexual*

— CHAPPELLIER, Micheline.: *Comment leur on parler? Ces conversations d'éducation sexuelle que vous avez avec vos enfants*. Adapté par Micheline Chapelier. Paris, Librairie Armand Colin, 1975.

37.048.3.—*Orientación escolar*

— LYTTON, Hugh (Ed.): *Guidance and counselling in british schools a discussion of current issues*.—Edited by Hugh Lytton and Maurice Craft. 2Nd. ed. London, Edward Arnold, 1974.

371.—*Curriculum*

— HAMILTON, David. *Curriculum evaluation*. London-Open Books, 1976.

— HAWES, H.W.R.: *Lifelong education, schools and curricula in developing countries*. Report of an International Seminar, Hamburg, 9-13. December, 1974. Organised by the Unesco Institute for Education in corporation with the German Foundation for International Development and Unesco. Hamburg, Unesco Institute for Education, 1975.

— JENKINS, David.: *Curriculum: an introduction*. David Jenkins and Marten D. Shipman. London, Open Books, 1976.

— MACDONALD, Barry: *Changing the curriculum*. Barry-MacDonald and Rob Walker. London, Open Books, 1976.

— PRING, Richard: *Knowledge and Schooling*.—London Open Books, 1976.

— REYNOLDS, John: *Culture and the classroom*. John Reynolds and Malcolm Skilbeck. London, Open Books 1976.

— SOCKETT, Hugh: *Designing the curriculum*. London Open Books, 1976.

371.12.—*Profesores*

— MENDUIÑA, Antonio: *Cómo paga España a sus maestros*. Prólogo de John Vaizey. Barcelona, Avenca. 1976.

371.3.—*Métodos didácticos*

— TEACHING: *Teaching styles and pupil progress*. Neville Bennett (y otros). Foreword by Noel Entwistle. London, Open Books, 1976.

371.62.—*Construcciones escolares*

— STRUKTURPLAN: *Strukturplan für den aufbau des öffentlichen weiterbildungssystems in der bundes republik Deutschland*. Vorgelegt vom Arbeitskreis Strukturplan Weiterbildung Wolfgang Schulenberg (y otros). Berlín, Verlag W. Kohlhammer, 1975.

371.687.—*Medios Audiovisuales*

— CONSEIL DE L'EUROPE. COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION, STRASBOURG: *The use closed circuit televisión in technical education*. Report of the European Seminar held at Seraing Belgium, in April, 1965. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1966.

371.7.—*Higiene escolar*

— INGLATERRA. DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *Health in education* London, Her Majesty's Stationery Office, 1966.

372.8.—*Enseñanza de diversas materias*

- MACGREGOR, Lynn: *Developments in drama teaching* Lynn McGregor, London, Open Books, 1976.
- ROLLER, M.S.: *L'enseignement des mathématiques nouvelles dans les écoles primaires de huit pays d'Europe*. Rapport de synthèse. Strasbourg. Conseil de l'Europe, Comité de l'enseignement général et technique, 1975.
- SAUNDERS, Michael: *Developments in English teaching*. London, Open Books, 1976.
- STAIGER, Ralph C. (Dir.): *L'enseignement de la lecture. Problèmes et réflexions. Etudes rassemblées à l'initiative de l'Unesco par l'Association internationale pour la lecture*. Sous la direction de Ralph C. Staiger. Adaptation française par André Girolami-Boulinier, Charlotte Mémin. Neu-Châtel-Paris, Delachaux et Niestlé, éditeurs, Paris, Unesco, 1976.
- STEELE, Ian: *Developments in history teaching*. London, Open Books, 1976.
- WRINGE, Colin: *Developments in modern language teaching*. London, Open Books, 1976.

374. *Educación permanente*

- LEHGRAND, Paul: *Introducción a la educación permanente*. Traducción, Pedro Vilanova. Barcelona, Teide. Paris, Unesco, 1973.
- LOWE, John: *L'Education des adultes: perspectives mondiales*.—Paris, Les Presses de l'Unesco, 1976.
- MEIGNANT, Alain: *L'intervention sociopédagogique dans les organisations industrielles*. Contribution à la recherche et à l'action dans le domaine de l'éducation des adultes en milieu industriel, à propos de deux expériences. Paris, La Haye, Mouton, 1972.
- THOMAS, Alan M.: *Les changements dans l'enseignement secondaire et leurs implications pour l'éducation permanente au Canada*. Par Alan M. Thomas et Naomi Diamond. Paris, Unesco, BIE, 1973.

376.—*Educación especial*

- INGLATERRA. DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *Educating mentally handicapped children*. London Her Majesty's Stationery Office, 1975.
- INGLATERRA. DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: List 42 (1974): *List of special schools for handicapped pupils in England and Wales*. London, Her Majesty's Stationery Office, 1974.
- INGLATERRA, DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *Speech therapy services*. Report of the Committee appointed by the Secretaries of State for Education and Science, for the Social Services, for Scotland and for Wales in July 1969. London. Her-Majesty's Stationery Office, 1972.
- MYKLEBUST, Helmer R. (Ed.): *Progress in learning disabilities*. Edited by Helmer R. Myklebust, New York, etc., Grune Stratton, 1975.
- NEWLAND, T. Ernest: *The gifted in socioeducational perspective*. Englewood Cliffs, New Jersey Prentice-Hall, Inc. 1976.

367.—*Formación profesional*

- GEMINARD, Lucien: *Formation des professeurs des enseignements techniques et professionnels en Europe*. Paris, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques, 1971.

368.—*Enseñanza Superior*

- CIBOIS, Philippe: *Les étudiants dans l'enseignement supérieur court*. France, Grande-Bretagne et Yougoslavie. Par Philippe Cibois et Janina Markiewicz-Lagneau. Paris, OCDE, 1976.

- FURNISS, W. Todd (Ed.): *American Universities and colleges*. 11th, ed. Washington, American Council on Education, 1973. An. 45.
- PONTIFICIA UNIVERSIDADE CATOLICA DO RIO GRANDE DO SUL: *Anuario da pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul 1975*. Porto Alegre, 1976.
- RANDALL POWELL, C.: *Universitarios y primer empleo en U.S.A.* Traducido por Carlos Fernández Prida. Madrid, Fundación Universidad Empresa, 1976.
- RIJKSUNIVERSITEIT TE GENT: *Verlag over de Toestand van de Universiteit Gedurende Het. Academiejaar 1974-1975*. Gent, Universit , 1975.
- SOLMON, Lewis C.: *Male and female graduate student. The Question of equal opportunity*. New York, etc., Praeger Publishers, 1976.
- TENA ARTIGAS, Joaquín: *La universidad española*. Datos para un problema por Joaquín Tena Artigas, Luis Cordero Pascual, José Díaz Jares. Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorros, 1976.

Libros publicados:

OCDE: *Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Un estudio del conjunto de instrumentos que permiten medir los resultados de los sistemas de enseñanza en relación con los objetivos propuestos.

COMISION CARNEGIE: *Hacia una sociedad del saber*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1978.

Un informe sobre la crisis del sistema educativo norteamericano y su necesaria adaptación a una sociedad avanzada.

J. SEAGE, G. JUNOY, M. GARCÍA, A. GÓMEZ y P. DE BLAS: *La educación en Francia*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Una panorámica completa del sistema educativo francés, desde la educación preescolar hasta la terciaria.

Libros de próxima aparición:

OCDE: *Programa de gestión de los centros de enseñanza superior. Método de cálculo de los costes en las Universidades españolas*.

OCDE: *Aspectos de las construcciones escolares*.

Consejo de Europa: *La educación compensatoria*.

OCDE: *Costes públicos de la ense anza*.

— FURNISS, W. Todd (Ed.): *American Universities and colleges in the 1970s*. Washington: American Council on Education, 1973. An. 45.

— FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA DE RIO GRANDE DO SUL: *Relatório 1970*. Fundação Universidade Católica de Rio Grande do Sul, 1975. Rio de Janeiro, 1976.

— RANDALL, POWELL: *Universities in the United States*. U.S.A. University Press, 1973. 1973.

— RIKSUUNIVERSITEIT TE GENT: *Veilig over de toestand van de Universiteit Gent*. Gent: Riksuuniversiteit te Gent, 1975.

— SOLMON, LAWRENCE: *Male and female graduate students: the question of equal opportunity*. New York: Praeger Publishers, 1975.

— LAJENA ARTIGAS: *Los problemas de la enseñanza superior en España*. Madrid: Confederación Española de Enseñanza Superior, 1975.

— *países de América Latina*. 1975.

— STEELE, J.: *Developments in history teaching*. London: Open Books, 1976.

— WINGE, C.: *Developments in modern language teaching*. London: Open Books, 1976.

374. — Educación permanente

— LEGRAND, Paul: *La educación a la educación permanente*. Madrid: Pedro Vilanova, Barcelona, España. Paris: Unesco, 1973.

— LOWE, John: *L'Éducation des adultes: perspectives mondiales*. Paris: Unesco, 1976.

— MEIGNANT, Alain: *L'intervention sociopédagogique dans les entreprises industrielles*. Contribution à la recherche et à l'action dans le domaine de l'éducation des adultes en milieu industriel à propos de quelques expériences. Paris: La Haye: Mouton, 1972.

— THOMAS, Alan M.: *Les engagements dans l'enseignement secondaire et leurs implications pour l'éducation permanente au Canada*. Par Alan M. Thomas et Nancy Diamond. Paris: Unesco, 1973.

375. — Educación especial

— INGLATERRA, DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *Educating mentally handicapped children*. London: Her Majesty's Stationery Office, 1975.

— INGLATERRA, DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *List 42 (1974) List of special schools for handicapped pupils in England and Wales*. London: Her Majesty's Stationery Office, 1974.

— INGLATERRA, DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE: *Speech therapy services: Report of the Committee appointed by the Secretary of State for Education and Science for the Special Services for Scotland and for Wales in July 1969*. London: Her Majesty's Stationery Office, 1972.

— MATHIAS, Robert R. (Ed.): *Progress in mental retardation*. Edited by Robert R. Mathias. New York: Wiley, 1975.

— NEHRLICH, J.: *Handicapped children: an international perspective*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1975.

376. — Formación profesional

— GEMELLI, L.: *Formation des professeurs d'enseignement technique et professionnel en Europe*. Paris: Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques, 1971.

377. — Enseñanza Superior

— CIBOIS, Philippe: *Les étudiants dans l'enseignement supérieur*. France, Grande-Bretagne et Yougoslavie. Par Philippe Cibois et Janina Markiewicz-Lagnoux. Paris: OCDE, 1976.

LIBROS DE BOLSILLO DE LA REVISTA DE EDUCACION

UNA VISION PLURIDISCIPLINAR DE LOS PROBLEMAS DE LA POLITICA EDUCATIVA

Libros publicados:

OCDE: *Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Un estudio del conjunto de instrumentos que permiten medir los resultados de los sistemas de enseñanza en relación con los objetivos propuestos.

COMISION CARNEGIE: *Hacia una sociedad del saber.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Un informe sobre la crisis del sistema educativo norteamericano y su necesaria adaptación a una sociedad avanzada.

J. SEAGE, G. JUNOY, M. CASES, A. GOMEZ y P. DE BLAS: *La educación en Francia.* Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1976.

Una panorámica completa del sistema educativo francés, desde la educación preescolar hasta la Universidad.

Libros de próxima aparición:

OCDE: *Programa de gestión de los centros de enseñanza superior. Método de cálculo de los costes en las Universidades francesas.*

OCDE: *Aspectos de las construcciones escolares.*

Consejo de Europa: *La educación compensatoria.*

OCDE: *Gastos públicos de la enseñanza.*

