

***Tesina de maestría***

*Comunicación Intercultural*

La educación bilingüe

en Holanda

**Nombre:** Nanette van Nispen

**Número de estudiante:** 3173305

**Institución académica:** Universidad de Utrecht

**Departamento:** Lengua y Cultura Hispánicas

**Profesora guía:** Drª. P.M. Kester

**Segunda lector:** Dr. S. Baauw

**Lugar y fecha de publicación:** Utrecht, junio de 2012

**Prólogo**

Primeramente quiero agradecer a mi supervisora, Drª. Ellen-Petra Kester, por los encuentros personales, su ayuda, su tiempo y sus comentarios en cuanto al estilo y el contenido.

Sus sugerencias han contribuido mucho a la tesina.

Además le agradezco a Dr. Sergio Baauw, mi segundo lector.

Quiero acabar agradeciendo a toda mi familia por su interés, su apoyo y paciencia durante toda la carrera universitaria.

Nanette van Nispen
Utrecht, junio de 2012

índice

[1. Introducción 4](#_Toc328167342)

[2. El bilingüismo 6](#_Toc328167343)

[2.1 La lengua 7](#_Toc328167344)

[2.2 La educación bilingüe 9](#_Toc328167345)

[2.3 Los argumentos a favor y en contra de la educación bilingüe 11](#_Toc328167346)

[2.3.1 Los argumentos a favor 11](#_Toc328167347)

[2.3.2 Los argumentos en contra 13](#_Toc328167348)

[2.4 Conclusión 14](#_Toc328167349)

[3. La migración 15](#_Toc328167350)

[3.1 Los grupos de inmigrantes 16](#_Toc328167351)

[3.2 Los alumnos alóctonos en las escuelas primarias en Holanda 17](#_Toc328167352)

[3.3 El segundo ciclo escolar 17](#_Toc328167353)

[3.4 Los problemas 17](#_Toc328167354)

[3.5 Las investigaciones 18](#_Toc328167355)

[3.6 Conclusión 21](#_Toc328167356)

[4. Los modelos de la educación bilingüe 22](#_Toc328167357)

[4.1 Las formas moderadas y radicales de la educación bilingüe 22](#_Toc328167358)

[4.2 Las formas débiles 23](#_Toc328167359)

[4.2.1 La educación de transición 23](#_Toc328167360)

[4.2.1.1 Los objetivos 23](#_Toc328167361)

[4.2.1.2 Las variantes 24](#_Toc328167362)

[4.2.1.3 Los profesores 24](#_Toc328167363)

[4.2.2 La educación de sumersión 25](#_Toc328167364)

[4.2.2.1 Los objetivos 25](#_Toc328167365)

[4.2.2.2 La sumersión estructural 26](#_Toc328167366)

[4.2.2.3 La sumersión con clases de apoyo 26](#_Toc328167367)

[4.3 Las formas fuertes 27](#_Toc328167368)

[4.3.1. La educación de inmersión 27](#_Toc328167370)

[4.3.1.1 Las variantes 28](#_Toc328167371)

[4.3.2 La educación de mantenimiento 28](#_Toc328167372)

[4.3.2.1 Los objetivos 29](#_Toc328167373)

[4.3.2.2 Los profesores 30](#_Toc328167374)

[4.3.3 La educación de segregación 30](#_Toc328167375)

[4.3.3.1 Los objetivos 30](#_Toc328167376)

[4.4 Conclusión 31](#_Toc328167377)

[5. La política educativa 32](#_Toc328167378)

[5.1 El período antes de 1980; la remigración 32](#_Toc328167379)

[5.1.1 La Educación en la Lengua y Cultura Propias (ELCP) 33](#_Toc328167380)

[5.1.1.1 Las condiciones 33](#_Toc328167381)

[5.1.2 La política educativa de 1974 34](#_Toc328167382)

[5.1.2.1 La política de dos líneas 34](#_Toc328167383)

[5.1.3 La educación de tareas 35](#_Toc328167384)

[5.1.3.1 Las clases de apoyo 35](#_Toc328167385)

[5.2 Cambio en la política educativa 35](#_Toc328167386)

[5.3 El periodo después de 1980; la idea de integración 37](#_Toc328167387)

[5.3.1 Los objetivos 37](#_Toc328167388)

[5.3.2 Otro cambio en la política educativa después de 1980 38](#_Toc328167389)

[5.4 La política de la CAAE 38](#_Toc328167390)

[5.4.1 La política de tres líneas 39](#_Toc328167391)

[5.5 La política de retraso educativo municipal 40](#_Toc328167392)

[5.6 Conclusión 41](#_Toc328167393)

[6. La Educación en la Lengua y Cultura Propias (ELCP) 42](#_Toc328167394)

[6.1 Los grupos en la ELCP 42](#_Toc328167395)

[6.2 Los objetivos 43](#_Toc328167396)

[6.3 Las funciones 43](#_Toc328167397)

[6.4 Los argumentos a favor 44](#_Toc328167398)

[6.5 Los argumentos en contra 45](#_Toc328167399)

[6.6 Los profesores 45](#_Toc328167400)

[6.7 Los problemas generales 46](#_Toc328167401)

[6.8 Los problemas en la ELCP 47](#_Toc328167402)

[6.9 Las condiciones 48](#_Toc328167403)

[6.10 Los resultados de la ELCP 48](#_Toc328167404)

[6.11 Conclusión 49](#_Toc328167405)

[7. La Educación de las Lenguas Alóctonas (ELA) 50](#_Toc328167406)

[7.1 Los cambios con respecto a la ELCP 50](#_Toc328167407)

[7.2 Los objetivos 50](#_Toc328167408)

[7.3 Las condiciones 50](#_Toc328167409)

[7.4 Las variantes 51](#_Toc328167410)

[7.4.1 La educación cultural 51](#_Toc328167411)

[7.4.2 El apoyo lingüístico 51](#_Toc328167412)

[7.4.2.1 Los modelos de apoyo lingüístico 52](#_Toc328167413)

[7.5 Los problemas de la ELA 53](#_Toc328167414)

[7.6 Los resultados 53](#_Toc328167415)

[7.7 Conclusión 54](#_Toc328167416)

[8. Conclusión 55](#_Toc328167417)

[Bibliografia 60](#_Toc328167418)

# 1. Introducción

Todo el mundo tiene derecho a utilizar la lengua preferida, sobre todo la lengua materna. Pero no todas las lenguas tienen la misma función en un país. Cada nación tiene una o más lenguas oficiales a veces en combinación con lenguas minoritarias. En una nación con grupos étnicos donde se hablan dos o más lenguas, se trata del bilingüismo o plurilingüismo. Las escuelas en estas naciones tienen que tener en cuenta el fenómeno del bilingüismo, porque los alumnos étnicos hablan diferentes lenguas; la de la familia y la del país.

Todo el mundo sabe que el neerlandés es la lengua oficial de Holanda, además del frisón. Sin embargo, hay en Holanda también grupos étnicos que tienen su propia lengua que forman las lenguas minoritarias que tienen su presencia en la sociedad Holanda al lado de la lengua oficial. Es decir, las escuelas en Holanda tienen que tener en cuenta estas lenguas. Normalmente, el gobierno de un país puede optar por una educación monolingüe (con la lengua oficial) o por una educación bilingüe. Existen diferentes modelos para una educación bilingüe. El gobierno de Holanda optó desde los años 70 hasta el año 2004 por la educación bilingüe para diferentes alumnos étnicos en las escuelas. Es decir, la Educación en la Lengua y Cultura Propias[[1]](#footnote-1) (ELCP) y la Educación en las Lenguas Alóctonas[[2]](#footnote-2) (ELA). El programa de la ELCP tuvo lugar en el periodo 1974-1998 y el de la ELA desde 1998 hasta 2004 (Appel 1986).

La pregunta principal de la tesina es: ¿*Hasta qué punto concuerdan los programas la ELCP y la ELA con los modelos de educación bilingüe en la literatura científica?*

El gobierno de Holanda tenía una política educativa diversa durante el período desde los años 70 hasta el nuevo siglo con respecto a la educación bilingüe. Ambos programas tenían que seguir los objetivos de los planes. Pero ¿cómo fue la realización de la política y de los programas y había una concordancia con los modelos científicos?

En el capítulo 2 explicaré el concepto del bilingüismo con una explicación sobre las lenguas minoritarias. Me dirigiré a la educación bilingüe, a las escuelas bilingües en general y a los argumentos a favor y en contra de la educación bilingüe.

El capítulo 3 funciona como un resumen de la inmigración a Holanda desde los años 50, con una explicación sobre los alumnos alóctonos en las escuelas en Holanda. Este capítulo trata de los problemas que sufrieron las escuelas por la inmigración y da un resumen sobre los resultados de los alumnos alóctonos.

En el capítulo 4 daré un resumen detallado de los diferentes modelos de la educación bilingüe en la literatura científica, con los objetivos, los profesores, los problemas y las variantes.

El capítulo 5 ofrece un resumen detallado de la política educativa desde los años 70 hasta hacia el año 2000, también con los objetivos.

En los siguientes capítulos, describiré los dos programas. El capítulo 6 trata de la Educación en la Lengua y Cultura Propias (ELCP), con los objetivos, los argumentos, los problemas y algunos resultados. En el capítulo 7 mostraré los mismos puntos con respecto a la Educación en las Lenguas Alóctonas (ELA).

Por fin, en la conclusión, intentaré formular una respuesta a la pregunta principal de la tesina.

# 2. El bilingüismo

El contacto de lenguas conduce inevitable al bilingüismo. En general, existen dos tipos de bilingüismo; el bilingüismo social e individual (Appel & Muysken 1988).

El bilingüismo social ocurre en las sociedades donde se hablan dos lenguas o más. En este sentido, casi todas las sociedades son bilingües. Pero hay diferentes formas de este tipo. En la primera situación, las dos lenguas son usadas por dos grupos diferentes, cada grupo es monolingüe. Muchas veces, esta forma ocurrió en los países coloniales, donde el colonizador hablaba una lengua europea y los hablantes nativos la lengua local. En la segunda forma, todos los habitantes son bilingües. En la última forma, un grupo es monolingüe y otro grupo es bilingüe. En la mayoría de los casos, el grupo bilingüe es el grupo minoritario. Pero estas tres formas son solamente tipos teóricos (figura 1). En nuestro mundo existen sobre todo formas mixtas. La situación lingüística en muchos países es muy compleja, con más de dos grupos y lenguas.



*Figura 1: Las formas del bilingüismo social*

En Holanda tenemos una situación como la tercera forma. Hay personas que utilizan y hablan solamente una lengua por ejemplo el neerlandés, pero la mayoría de las personas poseen dos lenguas o más como los inmigrantes o también los neerlandesas que hablan variantes regionales.

Es difícil determinar si una persona es bilingüe. Por ejemplo, muchas personas en Holanda han aprendido una vez francés en la escuela, pero usan esta lengua solamente en las vacaciones, pero ¿son estas personas bilingües tal como los puertorriqueños en Nueva York, que usan el español y el inglés con la misma comodidad? El término de bilingüismo individual se ha definido de muchas maneras distintas. Bloomfield (Bloomfield 1933 en Appel & Muysken 1988)[[3]](#footnote-3) determina que el bilingüe tiene que dominar dos o más lenguas como un nativo. Otra definición es la de Macnamara (Macnamara 1969 en Appel & Muysken 1988)[[4]](#footnote-4) que dice que un bilingüe tiene algunas habilidades (hablar, leer, oír y escribir) en la segunda lengua. Pero lo que está generalmente aceptado es que una persona es capaz de utilizar dos lenguas distintas en alternancia. Si el bilingüe no utiliza las dos lenguas con la misma frecuencia, la utilización de la lengua más familiarizada cuesta menos esfuerzo. Bachmann (Bachmann 1996 en Siguan 2001)[[5]](#footnote-5) menciona que hay que tener en cuenta que cada lengua posee diferentes modos de habla. La lengua no es solamente un instrumento comunicativo, sino que expresa la cultura de la comunidad. Las normas y los valores culturales están transmitidos por la lengua.

Colin Baker (2006) muestra que se puede distinguir el bilingüismo y el multilingüismo como una característica individual o social. Encontramos personas bilingües sobre todo en grupos, como en el País Vasco. Las personas bilingües forman un grupo lingüístico como grupo mayoritario o minoritario.

Las personas bilingües que viven en una comunidad monolingüe, pueden elegir entre las dos lenguas. El contexto determina la elección lingüística. Depende de los interlocutores, el uso formal o la apariencia. Pero también la actitud y las preferencias determinan el uso lingüístico. Encontramos personas bilingües en todo el mundo, en todas las clases sociales y en todas las edades. Se cree que más de la mitad de la populación mundial es bilingüe (Baker 2006).

## 2.1 La lengua

El lenguaje hace posible la comunicación. Por medio del lenguaje podemos expresar los sentimientos y pensamientos. La invención de la escritura aumentó las habilidades comunicativas. Para tener una comunicación efectiva, se tiene que estimular el dominio de idiomas de los niños. Ya en la familia se pone un fundamento importante para el desarrollo del dominio de idiomas, en la escuela se ensanchan las habilidades comunicativas de los niños por medio de una instrucción. Aprender a comunicar es un objetivo central en la base de los niños. Hablamos del desarrollo de las habilidades que se necesitan en las situaciones diarias, para entender a otras personas, para expresar sus sentimientos e ideas y para adquirir conocimiento. La comunicación es importante en la vida privada, en el trabajo y la educación (Verhoeven & Vermeer 1996).

Por un lado, la conducta, la cultura y el pensamiento no pueden existir sin la lengua. Por otro lado, no se puede comunicar sin el pensamiento. Es decir, la lengua y el pensamiento están relacionados. Existe una relación fuerte entre la lengua y el pensamiento, por lo cual enseñar la lengua aumenta las habilidades sociales de los niños (Coulmas 1998).

No se puede separar la lengua del contexto. El contexto puede cambiar, así también la lengua en sí. La comunicación no es solo la estructura de la lengua, sino también la persona que habla y las circunstancias. Una persona que tiene pocas habilidades lingüísticas puede tener una comunicación buena. Entonces, depende de la función y el uso de la lengua (Baker 2006).

Las lenguas minoritarias cambian todo el tiempo, puede ser un cambio lento o rápido, pero el cambio siempre está presente. En general, el desplazamiento lingüístico se refiere a un movimiento lingüístico descendente (Hornberger 2002 en Baker 2006)[[6]](#footnote-6). Es decir, cuando baja el numero de los hablantes, puede conducir a la pérdida lingüística.

La situación lingüística de los grupos minoritarios es diferente de la de las personas de grupos mayoritarios. Se dice que los problemas sociales de los grupos minoritarios son problemas lingüísticos. Pero eso es una simplificación, porque estos problemas lingüísticos están relacionados con la posición social de los grupos minoritarios. La lengua minoritaria es importante y el riesgo de que esta lengua se pierda como medio de comunicación entre el grupo es real. La lengua es para ellos un símbolo importante para la identidad propia, pero para obtener oportunidades económicas, los miembros de los grupos minoritarios tienen que dominar bien la lengua mayoritaria (Appel 1986).

La lengua y la educación están íntimamente conectadas. El gobierno tiene la posibilidad de mejorar la situación lingüística de los grupos minoritarios por medio de la educación, con respecto a la primera y segunda lengua. Por medio de la educación se descubren claramente los problemas lingüísticos y estos problemas dificultan la participación en el sistema educativo. Los grupos minoritarios se encuentran en situaciones donde hay riesgo de perder la lengua materna. En general hay una presión social, económica y política fuerte de utilizar la lengua oficial. La educación puede mejorar la posición de la lengua minoritaria utilizando la lengua materna como lengua oficial en la escuela (Appel 1986).

## 2.2 La educación bilingüe

“*El término de “educación bilingüe” se refiere a una variedad de programas que proporcionan instrucción en dos o más lenguas”* (Arnau et. al 1992 : 11).Es evidente que los niños en grupos minoritarios en las comunidades bilingües tienen que tener una oportunidad de asistir a enseñanza en dos lenguas; la lengua materna y la de los otros grupos en la comunidad. Pero en la mayoría de las comunidades bilingües, las lenguas no tienen un estatus igual. Las lenguas mayoritarias tienen un prestigio alto y una connotación socioeconómica positiva, mientras que las lenguas minoritarias están relacionadas con un estatus socioeconómico bajo. Están estigmatizadas y por eso puede ser que no se enseñen estas lenguas o que tengan solamente un lugar marginal en la escuela (Appel & Muysken 1988).

La educación bilingüe es una etiqueta simple para un fenómeno complejo. Podemos distinguir la educación que promueve las dos lenguas y la educación monolingüe para los grupos minoritarios (Baker 2006).

Se puede especificar la educación bilingüe en 10 tipos diferentes. Mackey’s (Mackey’s 1970 en Baker 2006)[[7]](#footnote-7) menciona que estos tipos también tienen sub-variantes, más o menos 90 sub-variantes. Pero no todos los tipos tienen ejemplos reales. Voy a presentar algunas de las variantes en el capítulo tres.

Desde el año 1950 había más discusiones sobre la educación para los grupos étnicos minoritarios y había más interés por sus lenguas. UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) organizó en 1951 un mitin sobre la enseñanza de idiomas en el tercer mundo y también sobre el estatus educativo de las lenguas minoritarias en otros países. Un afirmación importante del UNESCO es: “*Es axiomático que el mejor instrumento para enseñar un niño es por medio de su lengua materna*” (UNESCO 1953 : 11 en Appel & Muysken 1988 : 60)[[8]](#footnote-8). En la Europa Occidental la posición de las lenguas minoritarias en el sistema educativo mejoraba en los años 70, también en Holanda.

Parece que la educación bilingüe se refiere a una situación donde se utilizan dos lenguas en la escuela. Sin embargo, la educación bilingüe es una etiqueta para un fenómeno complejo. Lo vemos en las cuestiones siguientes (Baker & Jones 1998):

1. ¿Se enseñan ambas lenguas durante las clases?

2. ¿Utilizan todos los alumnos ambas lenguas?

3. ¿Utilizan los profesores ambas lenguas también?

4. ¿Es el objetivo apoyar a la lengua materna?

5. ¿Es el objetivo enseñar una segunda lengua o enseñar por medio de la segunda lengua?

Baker & Jones (1998) mencionan que en todo el mundo, la educación bilingüe existe sobre todo en las escuelas primarias. Sin embargo, en Canadá, Gales y Cataluña hay muchos ejemplos de la educación bilingüe bien fundada en las escuelas secundarias. En muchas escuelas en el mundo hay niños bilingües y multilingües, pero las escuelas pueden tener diferentes objetivos. Una distinción importante es una escuela donde hay simplemente niños bilingües y una escuela que de verdad promueve bilingüismo.

Otro aspecto de la educación bilingüe es la distinción entre escuelas que enseñan una segunda lengua y escuelas que enseñan la segunda lengua como la lengua de instrucción. Muchas escuelas enseñan la segunda lengua como una materia, igual que las matemáticas. Aquí el objetivo es dar las competencias básicas en esta lengua. Las escuelas que enseñan por medio de una segunda lengua son diferentes. Los niños aprenden las matemáticas y geografía por medio de esta segunda lengua (Baker & Jones 1998). El uso de los diferentes tipos de la educación depende de los argumentos de la educación (Coulmas 1998).

Una escuela bilingüe efectiva tiene que tener en cuenta algunas condiciones (Brisk 2006). Tiene que fijarse en objetivos claros, integrar el programa en la comunidad de la escuela, apoyar al programa, contratar a profesores adecuados que quieren trabajar con niños bilingües y fijarse en la colaboración con los padres y las comunidades de los niños bilingües.

Las características de la escuela, como las actitudes de los profesores pueden influir en los resultados de los alumnos. Muchos profesores no están preparados para diagnosticar los problemas de los alumnos relacionados con la lengua (Shuy 1970 en Verhoeven 1987)[[9]](#footnote-9). Los profesores bilingües tienen que tener competencias en la lengua materna de los niños y tienen que tener respetar su cultura (Cazden et al. 1980 en Verhoeven 1987)[[10]](#footnote-10).

Los profesores tienen un papel importante en la calidad de la enseñanza. Existe una relación entre la experiencia lingüística de los niños en casa y las exigencias lingüísticas en la escuela que es esencial para el progreso académico (Wells 1978 en Verhoeven 1987)[[11]](#footnote-11).

También hay que tener suficientes recursos económicos para posibilitar un programa bilingüe. En algunos lugares, estos recursos solamente se ponen a disposición cuando hay suficientes niños minoritarios en las clases.

Hay que tener materiales adecuados en ambas lenguas. Pero los materiales provenientes de los países de origen son muchas veces inadecuados. A veces, no están relacionados con las experiencias lingüísticas y socioculturales en el ambiente nuevo de los niños.

Las condiciones dominantes para un programa educativo son los factores políticos. Los fines políticos determinan lo que ocurre en la escuela. Por ejemplo, si la política quiere asimilación hay poca oportunidad para una educación en la lengua materna. Pero la política lingüística depende de muchos factores, como la importancia y el tamaño de la lengua minoritaria en el país, la concentración geográfica, el desarrollo lingüístico, la estructura social de la población, las actitudes de los grupos mayoritarios o minoritarios y por fin la disponibilidad de profesores y materiales (Grosjean 1982 en Verhoeven 1987)[[12]](#footnote-12). La política puede usar diferentes modelos, según el objetivo.

La política de la escuela puede responder positivamente a la diversidad lingüística o la puede ignorar. Una reacción positiva a la diversidad lingüística puede manifestarse por medio de la aceptación de las lenguas y culturas minoritarias.

## 2.3 Los argumentos a favor y en contra de la educación bilingüe

Existen muchísimos argumentos a favor y en contra de la educación bilingüe y de ser bilingüe. En este capítulo se presentan solamente los argumentos más importantes.

### 2.3.1 Los argumentos a favor

1. El desarrollo cognitivo de los niños minoritarios se atrasará cuando no reciben educación en la lengua materna. Cummins (Cummins 1979 en Verhoeven 1987)[[13]](#footnote-13) ha desarrollado la hipótesis del umbral. La hipótesis quiere decir que un niño tiene que poseer un nivel mínimo de la primera lengua para evitar desventajas cognitivas. Un buen dominio de la primera lengua es importante para alcanzar un proceso bueno en la adquisición de la segunda lengua. Si la competencia de la primera lengua es baja, es evidente que la competencia en la segunda lengua será baja también. Cuando la lengua materna de los niños minoritarios tiene un prestigio bajo, el desarrollo lingüístico no está estimulado fuera del sistema educativo, entonces es la tarea de la escuela (Appel & Muysken 1988).

2. Cummins (Cummins 1980 en Extra & Verhoeven 1985)[[14]](#footnote-14) menciona también que las habilidades en la lengua principal y la segunda lengua tienen una relación mutua, formulada como la hipótesis interdependiente. Por eso, dice que la lengua materna tiene que tener un lugar central en la educación bilingüe. Si las habilidades en la primera lengua se desarrollan a un nivel alto, estas habilidades tendrán un nivel alto en la segunda lengua también. La conclusión es que un cierto grado en la primera lengua tiene influencias importantes en el desarrollo de la segunda.

3. La motivación de los niños aumenta cuando las instituciones prestan atención a la primera lengua y su cultura (Fisman 1977 en Verhoeven 1987)[[15]](#footnote-15). Así es importante que las escuelas presten atención a las lenguas maternas y sus culturas. La educación bilingüe mejora la autoestima de los niños minoritarios si piensan que su lengua y cultura están respetadas por el sistema educativo (Spolsky 1977 en Verhoeven 1987 : 17)[[16]](#footnote-16).

La enseñanza en la lengua materna es una condición importante para un desarrollo positivo de la personalidad de los niños y para el desarrollo de una autoimagen positiva. Cuando la escuela no ofrece la posibilidad de enseñanza en la primera lengua, la escuela será para los niños de grupos minoritarios un lugar donde no existen su lengua ni su cultura, donde su identidad social está ignorada. Obtienen así una autoimagen negativa (Toukomaa & Skutnabb 1977 en Appel & Muysken 1988)[[17]](#footnote-17).

4. Existen muchas ventajas comunicativas en el caso de ser bilingüe (Baker & Jones 1998):

A. La relación con los padres. Cuando los padres utilizan otra lengua que la comunidad, los niños pueden comunicar con sus padres y también con sus amigos. Muchos padres creen que la lengua materna de sus niños es muy importante, porque así pueden comunicar con intimidad.

B. La relación con la familia; cuando la familia utiliza una lengua en otra región que es diferente de la lengua local, un monolingüe no puede comunicar con su familia. Pero un bilingüe puede construir una relación fuerte con su familia. Un monolingüe que no sabe la lengua materna de su familia, puede sentir un sentimiento de enajenación.

C. La relación con la comunidad; un bilingüe tiene la oportunidad de comunicar con más personas que un monolingüe. Los niños bilingües son capaces de comunicar con la comunidad, la escuela y los amigos sin problemas.

D. La comunicación nacional; a veces la lengua es un obstáculo en la comunicación entre países. Los bilingües pueden ser el puente entre las comunidades.

E. Un bilingüe que posee dos lenguas, tiene más perspectivas laborales que un monolingüe por las relaciones internacionales de las naciones.

### 2.3.2 Los argumentos en contra

Appel & Muysken (1988) mencionan los argumentos en contra de educación bilingüe:

1. La identidad cultural y la unidad política de un país están estimuladas cuando todo el mundo se educa en la misma lengua nacional. El eslogan de Los Estados Unidos lo muestra bien: ‘Una nación, una bandera y una lengua’. La lengua minoritaria tiene un sentido cultural y político importante para los grupos minoritarios y esto puede ser un peligro para la unidad política de un país.

2. También la unidad social de un país está fomentada cuando los alumnos se educan en la misma lengua. Las diferentes lenguas y grupos conducen a separación.

3. Para asegurar un futuro socioeconómico positivo, los niños tienen que educarse en la lengua mayoritaria. Es una buena garantía en los rendimientos y el éxito académico. Muchos padres de los grupos minoritarios están en contra de la enseñanza en la lengua materna por las actitudes negativas hacia esta lengua.

4. Los niños minoritarios dominan muchas veces otra variedad de la lengua minoritaria que la lengua estándar usada en la escuela.

5. Para muchas personas, la identidad no es un problema. Pero hay personas bilingües que se sienten incómodos al moverse entre dos identidades (Baker & Jones 1998).

## 2.4 Conclusión

El bilingüismo es un fenómeno queocurre en todo el mundo. Hay escuelas que promueven el bilingüismo o que enseñan la segunda lengua solamente como asignatura.

El lenguaje es importante para el desarrollo de las habilidades de los niños. También para los niños minoritarios, un buen dominio de las lenguas maternas es importante. Por un lado, hay argumentos a favor que estimulan la educación bilingüe, como la hipótesis del umbral y la asunción de que hay una relación mutua entre la lengua materna y segunda. Por otro lado, es importante que estos niños dominen bien la lengua oficial del país para, por ejemplo, asegurarse de un futuro positivo.

# 3. La migración

A causa de la explosión demográfica en los años 50, estimuló el gobierno la salida hacia los países de inmigración tradicionales, como Canadá, los Estados Unidos, Nueva Zelanda, Australia y Sudáfrica. Debido a esta política el saldo de migración, de 1945 hasta 1961, era negativo, a pesar de que sobre todo en este período había el primer movimiento de la inmigración grande. Más o menos 250.000 personas de Indonesia venían entre 1949 y al principio de los años 60 a Holanda. Generalmente, eran personas con una buena educación y podían trabajar en Holanda sin problemas considerables. En este período, hasta el principio de los años 60, la emigración produjo por motivos económicos. Pero cuando después de este período el desarrollo económico aumentó mucho, había una falta de mano de obra. Para suplir las faltas, se contrataban obreros de los países mediterráneos. Al principio, los empresariados organizaban el reclutamiento pero después el gobierno lo hacía. En 1960 había el primer contrato con Italia, después España, Portugal, Turco, Grecia y Marruecos (Driessen et al. 1987).

La inmigración en Holanda era un fenómeno dinámico. Hasta el principio de los años 60, el movimiento de inmigración estaba dominado por los españoles e italianos, después venían los turcos y marroquíes. A lo largo de los años, la parte de los grupos turcos y marroquíes de la populación de inmigrantes total de los países mediterráneos aumentó en un sentido absoluto y porcentual. En 1973 la mitad de los inmigrantes de los países mediterráneos eran turcos y marroquíes, en 1980 casi 70% y en 1990 ya 85% (Berg-Eldering 1986).

Vemos que había un desplazamiento de la nacionalidad de los inmigrantes, pero también la composición demográfica de la populación de inmigrantes cambió. Primeramente, en los años 70 venían los obreros extranjeros masculinos a Holanda, después seguían las familias de los hombres (sobre todo de los países mediterráneos). Por eso, la educación de los inmigrantes de los países mediterráneos surgió más tarde que otros sectores de la vida pública. Pero las escuelas y los profesores no estaban preparados para el aumento de los niños alóctonos en las clases. (Extra & Vallen 1985).

En 1980 había más o menos 35.000 alumnos originarios de los países mediterráneos en las escuelas primarias. El fenómeno de migración era evidente en el mercado de trabajo, mercado de viviendas, la sanidad pública, la educació. El movimiento económico de inmigración se transformó en un movimiento social de inmigración (Berg-Eldering et al. 1980).

## 3.1 Los grupos de inmigrantes

Holanda tenía cuatro grupos de inmigrantes (Extra & Vallen 1985):

Grupo 1: Los inmigrantes de las ex –colonias; de las Indias neerlandesas, de Surinam y de las Antillas neerlandesas. Más o menos en 1950 había una emigración fuerte desde Surinam a Holanda por motivos de educación y también por razones económicas. Hacía el año 1975 la emigración era masiva, después había una disminución por la independencia de Surinam en 1975. Había una posición fuerte de las lenguas surinameses en Holanda por el contacto intensivo entre los surinameses en Holanda y su familia en Surinam (Broeder et al. 1993). Los inmigrantes de las Antillas neerlandeses emigraron con grandes grupos después de la segunda guerra mundial a Holanda. La lengua oficial era el neerlandés, pero en la vida cotidiana no se usaba esta lengua mucha. Otro grupo importante de las Indias neerlandeses eran los moluqueños, por los aspectos étnicos, culturales y religiosas, también por la repatriación a Holanda en 1951.

Grupo 2: Los inmigrantes de los países mediterráneos; sobre todo Turquía y Marruecos. Otros países son España, Portugal, Italia y Grecia. La lengua estándar en Turquía es el turco pero existen muchas lenguas minoritarias también. La comunidad turca es una comunidad alóctona muy grande en Holanda y se componen de diferentes grupos étnicos, como los turcos, los curdos y los armenios. Existen muchos servicios turcos en Holanda y hay mucho contacto con Turquía y la familia en el país de origen. La situación lingüística en Holanda entre los marroquíes es por lo menos tan compleja como en Marruecos.

Grupo 3: Los refugiados políticos desde América Latina y Central, Vietnam y Europa del Este.

Grupo 4: Los inmigrantes de China, Europa Occidental y América del Norte.

El cuadro 1 muestra el número de los inmigrantes más importantes en 1983 en Holanda:

|  |  |
| --- | --- |
| **Los paises**  |  **El numero en 1983** |
| Surinam | 185.000 |
| Turquía | 154.000 |
| Marruecos | 101.500 |
| Las Antillas Neerlandesas |  42.200 |
| Las Molucas |  35.000 |
| China |  30.000 |
| Italia |  20.600 |
| España |  22.100 |

*Cuadro 1: El número de los inmigrantes en Holanda en 1983 (Extra & Vallen 1985 : 3)*

## 3.2 Los alumnos alóctonos en las escuelas primarias en Holanda

Después del mercado de trabajo, la enseñanza fue la primera institución social que se ponía en contacto con las personas de los grupos étnicos minoritarios. Según la ley, los niños alóctonos con un permiso de residencia tenían derecho a la escolaridad obligatoria (Teunissen 1986).

Para la mayoría de los niños alóctonos la escuela es la fuente principal para aprender el neerlandés. En comparación con los compañeros autóctonos, tienen poco vocabulario y un dominio del idioma bajo. Se atrasarán por falta de vocabulario y así entenderán menos de un texto. En el segundo ciclo escolar los textos son difíciles (también para los alumnos autóctonos), son complejos y contienen mucha información. Los alumnos alóctonos están en desventaja porque no se ponen mucho en contacto con libros holandeses en casa (Verhoeven & Vermeer 1996).

A finales de los años 70, cambió la composición de los niños alóctonos en las escuelas. Los bebes étnicos que emigraron y nacieron en Holanda llegaron a la escuela de párvulos y más tarde a la escuela primaria. Por eso, también después la reunificación de las familias en Holanda había un gran número de niños étnicos en las escuelas (Teunissen 1986).

## 3.3 El segundo ciclo escolar

En el segundo ciclo escolar, la adquisición del neerlandés aumenta mucho. Hay una ampliación del vocabulario y las reglas básicas del neerlandés, aprenden muchas palabras nuevas. Todo ocurre en un tiempo breve y los niños alóctonos están en desventaja porque hablan menos neerlandés en casa, van menos a la biblioteca, leen menos libros neerlandeses y ven menos programas neerlandeses en la televisión. Se atrasarán más y más por la adquisición baja. Los factores demográficos, como edad y etnicidad, influyen en el tiempo de la adquisición de la segunda lengua en el segundo ciclo escolar (Teunissen 1986).

## 3.4 Los problemas

Las escuelas tenían problemas con el gran número de los alumnos étnicos minoritarios. Los factores de los problemas eran que la afluencia de los alumnos étnicos sucedía a breve plazo. El segundo factor era que la afluencia concentraba en las escuelas primarias y el último factor eran las personalidades de los niños, que venían después de 7 años de edad y ya habían asistido a enseñanza en el país de origen. Sobre todo los primeros cursos de la escuela primaria tenían aspectos problemáticos. Los alumnos étnicos, que no dominaban bien la lengua neerlandesa, exigían mucha atención de las escuelas. Los niños étnicos que venían directamente del país de origen trajeron problemas consigo. Estaban socializados en la juventud en el extranjero, tenían un choque cultural, vivían mucho tiempo sin padre, mostraban también retrasos lingüísticos en la lengua materna y había niños analfabetos (Teunissen 1986).

Con el aprendizaje de la lengua materna, adquirían también las normas, valores, sentimientos y términos que están relacionados con esta lengua materna. Los niños alóctonos pueden tener problemas con los aspectos culturales y sociales en un texto neerlandés. Una investigación muestra que los resultados de comprensión de los turcos eran más altos de un texto de Eid al-Fitre que de un texto sobre una boda neerlandesa. El tema cultural influye en los resultados (Kerkhoff & Vallen 1985 en Verhoeven & Vermeer 1996)[[18]](#footnote-18).

## 3.5 Las investigaciones

A lo largo de los años, había muchas investigaciones sobre los resultados de los alumnos alóctonos en las escuelas neerlandesas en los años 80.

Una investigación de Narain & Verhoeven (Narain & Verhoeven 1993 en Verhoeven & Vermeer 1996)[[19]](#footnote-19) muestra que la mayoría de los alumnos alóctonos entran en la escuela con una lengua materna dominante, pero por la influencia de la lengua mayoritaria en la vida diaria, la escuela y los medios de comunicación, cambia la posición dominante de la primera lengua y pasa a la segunda lengua en la escuela primaria. La mayoría de los niños de los alóctonos ex -coloniales (por ejemplo de Surinam o de las Antillas Neerlandeses) que ya están en Holanda durante mucho tiempo, tienen un dominio en el neerlandés cuando tienen 6/7 años. Para los niños de los países de Mediterráneos, la media es uno o dos años más tarde. Para algunos niños de la tercera generación, la primera socialización sucede totalmente en neerlandés. Por lo tanto, el término de bilingüismo es más apropiado que el término de alóctonos. Por supuesto hay diferencias culturales y sociales entre los grupos alóctonos e autóctonos. Los niños alóctonos tienen en general habilidades orales más bajas que los niños autóctonos. El poco dominio del neerlandés afectan a los rendimientos en la lengua y también en los cursos de la orientación al mundo. Aunque, es llamativo que los alóctonos no tengan peores resultados escritos. No hay diferencias en los resultados del dominio del neerlandés dentro del grupo de los países de Mediterráneo, sí hay diferencias entre estos países y los de las ex –colonias, los grupos alóctonos e autóctonos y entre los grupos de edad.

Al comienzo de la escuela (cuando tienen 4 años) hay una diferencia de 1 año entre los alumnos alóctonos y neerlandeses, esta diferencia aumentará durante la escolaridad. Este proceso se llama divergencia; en los primeros cursos de la escuela primaria hay menos diferencias que en el segundo ciclo escolar (Extra & Vallen 1985).

Otras investigaciones muestran que los niños alóctonos tienen problemas grandes con el vocabulario. Los alumnos neerlandeses de 5 años tienen a menudo un vocabulario más amplio que los turcos y marroquíes de 9 años. La falta del vocabulario conduce a problemas en otras habilidades (Teunissen 1986).

Extra & Vallen (1985) mencionan algunas conclusiones de algunas investigaciones. Los turcos tienen resultados más bajos que los alumnos neerlandesas y surinamesas. En Surinam el neerlandés era la lengua oficial de la escuela, pero no tenían conocimientos de las normas y valores neerlandeses. Las semejanzas y diferencias en la adquisición se deben al ambiente lingüístico de los grupos distintos. Los turcos tienen en general menos contacto con el neerlandés que los surinameses (los alumnos turcos jugan poco con los compañeros neerlandeses en la calle, comunican con la familia en turco y leen sobre todo periódicos turcos) y estos factores pueden explicar el proceso de la adquisición más lento. Los alumnos surinameses tienen casi la misma cantidad de la adquisición que los alumnos neerlandesas con el mismo fondo socioeconómico, excepto del vocabulario.

Lalleman (Lalleman 1983 en Appel 1986)[[20]](#footnote-20) comparó a los alumnos neerlandeses con los alumnos turcos con 7 años de edad en la habilidad de contar una historia en neerlandés. El resultado era que los alumnos turcos tenían pocos problemas con aspectos semánticos, pero muchos problemas con los aspectos formales. Después de 3 años los alumnos turcos todavía tenían mucho retraso en el dominio del neerlandés en comparación con los alumnos neerlandeses. Las diferencias entre los dos grupos no se reducían en ningún aspecto.

Vermeer (Vermeer 1983 en Appel 1986)[[21]](#footnote-21) investigó el desarrollo de los aspectos productivos del neerlandés de niños turcos y marroquíes de 6-9 años de edad. Los niños entre sí eran distintos en el desarrollo de la adquisición de la segunda lengua. Los alumnos étnicos tenían poco vocabulario pero dominaban bien las reglas sintácticas. En general, los niños neerlandesas de 6 años tienen que tener un vocabulario activo de 3000 palabras, pero los niños turcos y marroquíes tienen solamente la mitad. Después 2 años, cuando los niños étnicos tenían 9 años, tenían un vocabulario de 2800 palabras.

Verhoeven y Vermeer (Verhoeven & Vermeer 1985 en Appel 1986)[[22]](#footnote-22) compararon a alumnos surinameses, turcos y marroquíes con alumnos neerlandeses en el dominio del neerlandés. Los alumnos surinameses tenían poco retraso, mientras que los alumnos turcos y marroquíes tenían mucho retraso en comparación con los compañeros neerlandeses. El vocabulario de alumnos turcos que tienen 6 años era más bajo que el de los alumnos neerlandeses con 4 años de edad. También han concluido que había muchas diferencias individuales.

También Wijnstra y Wolfhagen (Wijnstra & Wolfhagen 1984 en Appel 1986)[[23]](#footnote-23) compararon las habilidades neerlandesas con alumnos étnicos y neerlandeses. Aquí hay también muchas diferencias entre los dos grupos y también una variación individual del dominio de la segunda lengua entre los grupos étnicos minoritarios.

Galema y Hacquebord (Galema & Hacquebord 1985 en Appel 1986)[[24]](#footnote-24) han comparado las habilidades escritas de alumnos turcos y neerlandeses al final de la escuela primaria. Los niños neerlandeses obtenían mejores resultados en estas habilidades.

Además existen pocas investigaciones sobre el dominio de las lenguas minoritarias de los alumnos alóctonos en los años 80 pero Verhoeven y Boeschoten (Verhoeven & Boeschoten 1986 en Appel 1986)[[25]](#footnote-25) han investigado el dominio del turco de los alumnos turcos en Holanda y han comparado los resultados con compañeros en Turquía con 5 y 7 años de edad. Los alumnos que tienen 5 años no muestran diferencias grandes en el dominio del turco, mientras que los alumnos con 7 años de edad en Holanda, muestran diferencias claras en el dominio del turco. Los niños en Turquía tienen un vocabulario más amplio y usan más diversidad en el uso verbal. Llamativo es que los alumnos turcos en Holanda usen a menudo palabras neerlandeses en frases turcas. Por ejemplo; Ben du *straat* dayim (Yo vivo en esta calle).

También Altena y Appel (Altena & Appel 1982 en Appel 1986)[[26]](#footnote-26) han investigado que para alumnos turcos y marroquíes en la escuela primaria, el dominio de la lengua materna es muy malo.

Los niños de los grupos turcos y marroquíes que nacen en Holanda tienen el turco (o curdo) y el árabe marroquí (o la lengua bereber) como lengua materna. Por eso, estas lenguas se han establecidos como lenguas minoritarias en Holanda. Las lenguas minoritarias cumplen diferentes funciones, como la lengua de casa, el medio de comunicación en la calle, la lengua informal en el lugar de trabajo, lengua oficial de la escuela, en los medios de comunicación y como lengua religiosa. Las funciones del árabe marroquí y el turco están relacionadas con el papel del neerlandés (Appel 1986).

Varias investigaciones muestran que el uso del neerlandés es escaso en las casas, pero en la calle y la escuela se usa más el neerlandés con compañeros. Vermeer (Vermeer 1986 en Appel 1986)[[27]](#footnote-27) ha investigado la lengua oficial que utilizan 32 alumnos turcos y marroquíes en tres situaciones; en la calle, la escuela y la casa. Muestra que la mayoría de los alumnos utilizan la primera lengua más en la casa, después en la calle y por último en la escuela. Se utiliza la segunda lengua más en la escuela, después en la calle y por último en la casa. Hay una disminución del uso de la primera lengua en casa con el paso de tiempo. Hay bibliotecas en Holanda que tienen una colección amplia de libros en ambas lenguas. También existe folletos y notas en las lenguas minoritarias.

## 3.6 Conclusión

Este capítulo da un resumen breve de la inmigración a Holanda desde los años 50. Las escuelas no estaban bien preparadas y tenían problemas con el gran número de alumnos alóctonos que venían a las escuelas neerlandeses. La mayoría de las investigaciones muestra que los alumnos étnicos tenían problemas y retraso en el dominio del neerlandés.

# 4. Los modelos de la educación bilingüe

Podemos distinguir diferentes modelos de la educación bilingüe según algunos criterios generales (Appel & Muysken 1988):

1. El uso de ambas lenguas durante todos los cursos o solamente durante algunos cursos.

2. La función de ambas lenguas como medio de comunicación en las clases.

3. La lengua como sujeto (por ejemplo como geografía) o como el medio de instrucción para todos los sujetos.

4. El objetivo del programa bilingüe de ambas lenguas.

5. La participación de los niños minoritarios y mayoritarios en el programa bilingüe.

Por medio de estos criterios se pueden clasificar las escuelas bilingües según los diferentes modelos.

## 4.1 Las formas moderadas y radicales de la educación bilingüe

Las escuelas bilingües pueden tener dos formas del programa de la educación bilingüe, la forma débil y la forma fuerte. Existen algunas diferencias importantes entre las formas débiles y fuertes de la educación bilingüe (Baker & Jones 1998).

Las escuelas bilingües que usan las formas débiles aspiran a que los niños con una lengua minoritaria vayan a utilizar casi sólo la lengua mayoritaria. Estas escuelas se consideran clases bilingües por la presencia de niños bilingües y no por fomentar el bilingüismo. Las formas débiles de la educación bilingüe son básicamente asimilacionistas. El objetivo principal es la transición desde la lengua y cultura propias hasta la cultura y lengua mayoritarias.

En contraste con las formas débiles, las formas fuertes de la educación bilingüe aspiran al bilingüismo total, donde se ven las dos lenguas y culturas como un enriquecimiento. El mantenimiento y mejoramiento de la lengua minoritaria, las habilidades culturales y lingüísticas son las ambiciones más importantes de esta forma (Baker & Jones 1998).

En general, la diferencia entre las dos formas es que las formas débiles del programa se orientan hacia los niños bilingües pero el objetivo es producir monolingüismo, mientras que las formas fuertes aspiran a producir estudiantes hábiles en dos lenguas. Las diferencias entre las formas débiles y fuertes reflejan la diferencia entre una vista monolingüe o bilingüe del mundo. Existen diferentes puntos de vista con respecto a las sociedades; la necesidad de asimilar las lenguas minoritarias o la importancia del multiculturalismo y la diversidad lingüística (Baker & Jones 1998).

## 4.2 Las formas débiles

En el siguiente parte expondré algunas formas débiles de la educación bilingüe, como la educación de transición y de sumersión.

### 4.2.1 La educación de transición

La educación de transición permite a los niños utilizar la lengua materna durante dos, tres o más años en la educación primaria. Después de más o menos dos años, los niños tienen que tener suficiente dominio de la lengua mayoritaria y pueden seguir las clases sin problemas lingüísticos (Baker & Jones 1998). Están acompañados en su primera lengua hasta que se dominen bien la lengua principal (Baker 2006).

Los alumnos que participan en esta forma son de los grupos minoritarios. Los niños son inmigrantes recientes, o de la segunda o tercera generación de la comunidad (Baker & Jones 1998). Este tipo de la educación es el más popular en los Estados Unidos para los niños minoritarios (Coulmas 1998).

La función importante es unir el hueco entre casa y escuela. De hecho, la lengua minoritaria se usa solamente en la escuela para facilitar las demandas educativas (Appel & Muysken 1988).

#### 4.2.1.1 Los objetivos

El objetivo es que los niños minoritarios aprendan lo más pronto posible la lengua oficial. El objetivo central no es producir alumnos bilingües, sino que los alumnos tengan confianza en la segunda lengua muy pronto. Los niños pueden utilizar la primera lengua durante las clases en los primeros cursos, pero tienen que utilizar la segunda lengua más durante los cursos siguientes. El objetivo político de la educación bilingüe es la integración y asimilación (Baker & Jones 1998).

 Es decir, el objetivo general es que los inmigrantes y los niños de los grupos minoritarios se asimilen en la sociedad, que tengan iguales oportunidades. Por ejemplo en el mercado de trabajo (Baker 2006).

#### 4.2.1.2 Las variantes

Existen dos variantes del modelo de transición; la salida temprana y la salida tardía. La salida temprana de la educación de transición permite a los niños utilizar la primera lengua durante dos años, antes de la transferencia al uso de la segunda lengua. La salida tardía permite a los niños utilizar el 40% de la primera lengua hasta el sexto curso (Baker & Jones 1998).

 Ciertas investigaciones han mostrado que la diferencia entre la salida pronta y tarde es importante. Los niños obtienen mejores resultados en el tipo de salida tarde que en el de la salida pronta. Ramirez y Merino (Ramirez & Merino 1990 en Baker & Jones 1998)[[28]](#footnote-28) han constatado que en Los Estados Unidos no había mucha diferencia en el tercer curso entre los dos tipos, pero en el sexto curso, los alumnos obtenían mejores resultados en el tipo de la salida tarde.

#### 4.2.1.3 Los profesores

Al principio, los profesores utilizan la lengua materna de los niños minoritarios para instruir e explicar el contenido de las clases y utilizan la lengua materna también para introducir la segunda lengua (Baker & Jones 1998).

La educación de transición necesita profesores bilingües que puedan enseñar por medio de la lengua mayoritaria y minoritaria. Estos profesores, que pueden cambiar de una a otra lengua, tienen más afición con respecto a la lengua y cultura materna. Los profesores están entre la comunidad lingüística, que quiere mantener la lengua materna y la cultura, y una administración (dentro y fuera de la escuela) que quiere asimilación en la sociedad (Baker & Jones 1998).

En las clases transicionales, los profesores bilingües utilizan las dos lenguas en alternancia, no hay límites claros entre las dos lenguas. Ambas lenguas no tienen funciones o papeles específicos. Puede causar que la lengua con el estatus alto aumente y la lengua con el estatus más bajo disminuya en el uso de las clases y eso es malo para el bilingüismo. Una solución puede ser separar las horas y lugares en los que se utilizan las lenguas (Baker & Jones 1998).

Algunos niños tienen éxito con este modelo y se asimilan en la sociedad, mientras que otros niños creen que es una pérdida de la lengua materna y la cultura y tampoco están asimilados bien en la sociedad.

Un resultado del modelo de transición es que muchos niños tienen un bilingüismo limitado y también un éxito limitado en los cursos. Otras consecuencias son una autoestima negativa, estereotipos negativos y la estigmatización (Baker & Jones 1998).

### 4.2.2 La educación de sumersión

La educación de sumersión es la forma más débil (Baker & Jones 1998). Cuando se pone los niños minoritarios en las escuelas principales, el termino frecuente es sumersión (Baker 2006). Los niños de los grupos minoritarios asistan a enseñanza en la lengua mayoritaria. Son programas a través de la lengua y cultura dominante. Los partidarios de la educación de sumersión creen que cuando los niños minoritarios están rodeados de la lengua mayoritaria, aprenden la lengua muy rápido. Creen que cuando los niños todavía utilizan la lengua materna, se retrasará el desarrollo de la segunda lengua (Baker & Jones 1998). De todas formas, ninguna escuela se clasifica explícitamente a sí misma como una escuela de sumersión (Baker 2006).

#### 4.2.2.1 Los objetivos

El objetivo central de sumersión es que los niños son capaces de tener un buen dominio de la lengua mayoritaria lo más pronto posible de modo que puedan trabajar juntamente con los niños de los grupos mayoritarios. Los niños tienen que sobrevivir en la lengua mayoritaria lo más pronto posible (Baker & Jones 1998).

Además, el modelo tiene como objetivo social y lingüístico la pérdida de la propia lengua y cultura y la asimilación. El objetivo de los programas de sumersión es la asimilación de los escolares a la cultura mayoritaria (Arnau et al. 1992).

El modelo concierne argumentos políticos también. Es una manera de asimilar a los grupos grandes de inmigrantes en la sociedad; grupos de inmigrantes con una gran diferencia en lenguas y diferentes grupos étnicos. La escuela funciona aquí para crear ideales comunes sociales, económicas y políticas. Se creía que una lengua en común da actitudes, objetivos y valores comunes (Baker & Jones 1998).

La escuela es así un *meltinpot* para crearse los ideales sociales, políticos y económicos (Baker 2006).

#### 4.2.2.2 La sumersión estructural

Una variante de la educación de sumersión es la sumersión estructural (Baker & Jones 1998). Es decir, los profesores tienen que utilizar una forma simplificada de la lengua mayoritaria a breve tiempo. Los profesores reducen la complejidad de la lengua mayoritaria.; como una madre que simplifica la lengua materna con un niño joven. Los niños minoritarias pueden usar a veces su lengua materna, pero a breve tiempo también. Aunque, el objetivo aquí es también que todos los niños utilicen la lengua oficial (Baker & Jones 1998).

#### 4.2.2.3 La sumersión con clases de apoyo

Otra variante de la educación de sumersión son las clases de apoyo. Cuando los niños están en las clases regulares y tienen competencias insuficientes en la lengua oficial, pueden ir a las clases de apoyo. Las clases compensatorias ayudan a los alumnos con competencias insuficientes a recuperar el retraso.

Las clases de apoyo son diferentes de la sumersión estructural. La sumersión estructural usa una forma simplificada de la lengua mayoritaria y acepta al principio contribuciones de la primera lengua.

En la mayoría de las casos, participan los niños minoritarios en las clases de apoyo, pero también hay niños de los grupos mayoritarios que participan en estas clases.

Uno de los problemas con este tipo de clases es que los niños mayoritarios puedan desarrollar actitudes negativas hacia los niños que van a estas clases. Las clases de apoyo puedan causar efectos sociales y emocionales negativos.

El objetivo central es promover las competencias en la segunda lengua de modo que los niños puedan seguir el ritmo de las clases. El objetivo no es mantener o desarrollar las competencias en la primera lengua (Baker & Jones 1998).

Algunos alumnos funcionan bien en la educación de sumersión, pero para otros es problemática; no entienden a los profesores ni a los compañeros de clase. También pueden sentirse indignos, no se estima su lengua materna, ni a sus padres, ni siquiera a su grupo étnico. Aprender una nueva lengua requiere mucha concentración. El niño trata de entender lo que dice el profesor y pierde parte de la información. Los resultados insuficientes pueden ser por falta de confianza y autoestima (Baker & Jones 1998).

En general, la educación de sumersión es la manera más lógica de enseñar a los niños en la lengua mayoritaria, pero no es la manera más eficiente. Tiene efectos negativos en aspectos de personalidad y el desarrollo social. Este modelo se basa sobre todo en argumentos políticos. (Baker & Jones 1998).

La adaptación de los niños alóctonos al sistema educativo depende de diversos factores, así los programas son considerados de bajo grado de éxito (Arnau et al. 1992).

## 4.3 Las formas fuertes

## En este parte presentaré algunos modelos de las formas fuertes, como la educación de inmersión, de mantenimiento y de segregación.

### 4.3.1. La educación de inmersión

La educación de inmersión viene de los experimentos educativos canadienses. El movimiento de la inmersión empezó en 1965 en St. Lambert, Montreal. En general, son programas de enseñanza en la segunda lengua, dirigidos a los alumnos de lenguas y culturas mayoritarias.

La educación de inmersión está basada en la idea de que la adquisición de la primera lengua va inconscientemente. Los niños son inconscientes de que aprenden una lengua en casa. La educación de inmersión trata de repasar este proceso en los primeros cursos de la escuela. Se centra la atención en el contenido y no en la forma de la lengua. En las primeras etapas solamente se aprenden elementos sencillos de la gramática, como las conjugaciones. En los años posteriores, se aprenden las reglas de la lengua (como la gramática y sintaxis). En las primeras etapas, el vocabulario de la segunda lengua es limitado. Los profesores hablan lentamente y dan más tiempo a los niños. Cuando se presentan nuevos términos y conceptos, los profesores pasan más tiempo al introducir las nuevas palabras (Baker & Jones 1998).

Los estudiantes participan en los programas de inmersión voluntariamente y con el permiso de los padres (Appel & Muysken 1988).

La educación de inmersión quiere promover el bilingüismo (Baker 2006). El argumento de la educación de inmersión es ‘cuanto antes mejor’.

#### 4.3.1.1 Las variantes

La educación de inmersión contiene cuatro variantes diferentes (Baker & Jones 1998):

1. En la inmersión temprana total, los niños experimentan la segunda lengua ya en el jardín de infancia y empieza con una oferta del 100% de la segunda lengua. Este tipo es el más popular.

2. La inmersión temprana parcial da más o menos el 50% de inmersión en la segunda lengua.

3. La inmersión tardía empieza en el cuarto curso con la inmersión.

4. La inmersión tardía empieza en el séptimo año.

Los resultados generales indican que la educación de inmersión no tiene efectos negativos. La inmersión temprana total tiene resultados más positivos.

Los profesores son bilingües con competencias nativas en ambas lenguas. La mayoría de los alumnos son al principio monolingües y comienzan en la educación de inmersión con una falta de experiencia en la segunda lengua.

Estos programas son considerados de alto grado de éxito porque el rendimiento académico es el mismo que el de los escolares que aprenden en la lengua materna. Además desarrollan una mejor competencia en la segunda lengua (Arnau et al. 1992).

Esta educación es muy diferente del modelo de sumersión. El tipo de sumersión se enseña solamente la lengua mayoritaria y no hay condiciones especiales, como un profesor bilingüe. En la educación de sumersión, se descuida la lengua materna de los niños minoritarios totalmente. La educación de inmersión se ha organizado sobre todo para los hablantes de la lengua de prestigio. La idea de este modelo es que la lengua materna de los niños que participan ya está apoyada fuera de la escuela (Arnau et al. 1992).

### 4.3.2 La educación de mantenimiento

En la educación de mantenimiento utilizan los niños de las lenguas minoritarias la lengua materna en la escuela como un gran medio de instrucción. La primera lengua es en general el medio de instrucción para una 50% y 90% durante las clases. Los programas de mantenimiento generalmente empiezan utilizando la primera lengua como vehículo de instrucción. Además van incorporando la segunda lengua en la enseñanza de los contenidos escolares (Arnau et al. 1992). La educación de mantenimiento ocurre sobre todo en las escuelas primarias. La lengua minoritaria tiene una posición más importante durante los cursos que la lengua mayoritaria, porque la lengua más débil, que tiene un prestigio bajo fuera de la escuela, se tiene que apoyar fuertemente. Por eso, este modelo se llama a veces ‘el modelo de la protección de la lengua’ (Appel & Muysken 1988).

Las escuelas pueden contener diferentes tipos de alumnos (Baker & Jones 1998). Por ejemplo, una mezcla de los alumnos de grupos minoritarios y mayoritarios o niños de padres que han perdida la lengua materna y quieren revivir la lengua materna. Las escuelas se establecen en las regiones donde hay muchos inmigrantes.

Todos los alumnos siguen las clases por medio de la lengua materna. Para los niños de las lenguas mayoritarias, este modelo es una experiencia de inmersión, es decir, una enseñanza por medio de la segunda lengua.

Un argumento para seguir este modelo es que los alumnos de los grupos minoritarios están rodeados de la lengua mayoritaria fuera de la escuela, por ejemplo en la televisión y en la calle, y cambian ahí de la primera lengua a la segunda. La tarea de las escuelas de mantenimiento es prestar atención a la primera lengua (Baker & Jones 1998).

En general, los alumnos obtienen resultados parecidos a los otros alumnos en las clases mayoritarias, por ejemplo en matemáticas, ciencia, historia y geografía. Muchas investigaciones muestran que las actitudes de los alumnos son muy positivas. La autoestima es positiva por el uso de la lengua materna en la escuela, porque la lengua materna y su cultura están aceptadas en la escuela (Baker & Jones 1998). Estos programas son considerados como de alto grado de éxito, desarrollan una autoimagen positiva de sí mismos y preservan la identidad y solidaridad. (Arnau et al. 1992).

Pero este modelo tiene algunos problemas también (Baker & Jones 1998). Las lenguas minoritarias tienen una falta de apoyo oficial y financiero. Una falta de dinero y de financiación causa los problemas de publicarse libros y materiales en las lenguas minoritarias. En la mayoría de los casos, los profesores han aprendido los temas en la lengua mayoritaria y tienen dificultades de cambiar a otra lengua.

#### 4.3.2.1 Los objetivos

El objetivo del modelo es un bilingüismo completo. Aunque el objetivo central es un bilingüismo total, quiere realizar competencias lingüísticas en ambas lenguas. La lengua materna de los niños está protegida y desarrollada, pero al mismo tiempo hay un desarrollo de la lengua oficial (Baker & Jones 1998).

El objetivo social más importante es el desarrollo del pluralismo y la supervivencia de las tradiciones y la cultura de los grupos minoritarios (Arnau et al. 1992).

En general, el objetivo es promover el mantenimiento y el desarrollo de la lengua minoritaria y aumentar el conocimiento de la historia y cultura minoritaria, pero que también ocurre el mismo en la lengua mayoritaria (Coulmas 1998).

Las escuelas de mantenimiento están en contra de las escuelas monolingües. La educación de mantenimiento quiere alcanzar que los resultados sean comparables o mejores que los de las escuelas monolingües (Arnau et al. 1992).

#### 4.3.2.2 Los profesores

Los profesores del modelo tienen que ser bilingües. En general, quieren mantener la cultura de la lengua minoritaria también. Son partidarios de la lengua y cultura minoritarias. La mayoría de la enseñanza ocurre en la lengua minoritaria y a veces los profesores tienen que producir materiales propios (Baker & Jones 1998).

### 4.3.3 La educación de segregación

Hasta el quinto curso, los niños asisten a enseñanza en la segunda lengua como asignatura. Siguen después con una materia del curriculum enseñada en su segunda lengua. Los profesores proceden del país y los textos y materiales utilizados son los mismos del país de origen también (Arnau et al. 1992). A menudo, la enseñanza en la segunda lengua es mal. El modelo se aplica cuando hay una posibilidad de remigración de los niños (Verhoeven 1985 en Verhoeven 1987)[[29]](#footnote-29).

#### 4.3.3.1 Los objetivos

El objetivo central es excluir y distinguir la lengua minoritaria de la participación en la sociedad (Coulmas 1998). Este tipo de educación ocurre sobre todo cuando los niños minoritarios no están aceptados en las escuelas de los hablantes de la lengua mayoritaria (Baker 2006). La integración no es un objetivo del modelo.

## 4.4 Conclusión

Hay dos formas de modelos de la educación bilingüe. Podemos distinguir las formas débiles y fuertes. La diferencia es el punto de vista con respecto al bilingüismo. En general, las formas débiles no fomentan el bilingüismo, solo la lengua mayoritaria, mientras que las formas fuertes aspiran a un bilingüismo total. Los modelos generales de la forma débil son la educación de transición y sumersión. La educación de inmersión, mantenimiento y segregación son ejemplos de las formas fuertes.

# 5. La política educativa

Desde el año 1974 el gobierno nacional de Holanda desarrolló una política educativa relativa a la situación educativa de los niños alóctonos y las escuelas. Anteriormente el gobierno ya ponía a disposición medidas extras para las escuelas con muchos alumnos alóctonos, por ejemplo contratar a profesores extranjeros. Estas medidas venían de los fondos generales que eran disponibles para estas situaciones (Teunissen 1986).

## 5.1 El período antes de 1980; la remigración

Inicialmente la permanencia en Holanda de los obreros alóctonos era un fenómeno temporal. También los obreros extranjeros creían que su permanencia era temporal y que volvían a su familia en el país de origen.

Berg-Eldering (Berg-Eldering 1986 en Driessen et al. 1987)[[30]](#footnote-30) mencionó que la política con respecto a estos grupos de inmigrantes, que se dirigía a la integración con mantenimiento de la identidad propia, era la respuesta a un dilema. Si el gobierno manejara una política dirigida a una participación total de los extranjeros en la sociedad neerlandesa, la remigración será improbable y su estancia sería permanente. Por otra parte, el gobierno no podía a perjudicara los inmigrantes porque eso no era la filosofía del estado del bienestar. El resultado era una política que estaba dirigida a un mejoramiento de las oportunidades para los inmigrantes, pero de tal modo que no se disminuyeran sus posibilidades de la remigración.

La política con respecto a estos inmigrantes se basaba durante mucho tiempo en la idea de la remigración. Schumacher (Schumacher 1981 en Driessen et al. 1987)[[31]](#footnote-31) mencionó que con la declinación económica de 1966, no se podía vivir sin los obreros extranjeros en Holanda, porque hacían los trabajos que los neerlandesas no querían realizar. En el período entre 1968 y 1974 aún había más obreros extranjeros en Holanda, mientras que al mismo tiempo había un desempleo entre los neerlandesas. No obstante, hasta 1980 el gobierno no se daba cuenta que los inmigrantes no se volviesen a los países de origen, aunque estos inmigrantes tenían otra opinión.

### 5.1.1 La Educación en la Lengua y Cultura Propias (ELCP)

Con el paso de los años 70 venían también las familias de los obreros de los países mediterráneos a Holanda. Por el aumento de los niños que tenían una permanencia temporal, surgieron preguntas con respecto a la relación entre la educación en Holanda y su remigración al país de origen y se creó la Educación en la Lengua y Cultura Propias (ELCP) (Driessen et al. 1987).

La Educación en la Lengua y Cultura Propias era al principio una previsión, financiados por los gobiernos españoles e italianos, para los niños de sus súbditos, que vivían temporalmente en Holanda como trabajadores extranjeros. Algunas organizaciones de los obreros extranjeros seguían con esta iniciativa. Desde el año 1970, el Ministerio de Cultura, Recreación y Trabajo Social financiaba estas previsiones. Así resultó la Educación de la Lengua y Cultura Propias aparte de la educación regular. Esta educación estaba dirigida a facilitar la integración después de la vuelta al país de origen (Driessen et al. 1987).

En 1974 el Ministerio de Cultura, Recreación y Trabajo Social ya no podía financiar la ELCP por el aumento rápido de los niños minoritarios en las escuelas. En este momento, el Ministerio de Educación y de Asuntos Científicos (Ministerio de E&AC) se encargaba de las iniciativas extranjeras y particulares. El gobierno neerlandesa se encargó de hacer crear posibilidades para la ELCP. A nivel europeo, el gobierno tenía esta obligación para los trabajadores extranjeros de los países de CEE (Comunidad Económica Europea) (Driessen et al. 1987).

En el capítulo 6 explicaré más sobre la ELCP.

#### 5.1.1.1 Las condiciones

Las condiciones más importantes del Ministerio de la Educación y los Asuntos Científicos eran las siguientes (Driessen et al. 1987):

1. Contratar a más profesores en la educación primaria.

2. Contratar a profesores extranjeros para la Educación en la Lengua y Cultura Propias.

3. Tener dos coordinadores en el Ministerio de E&AC.

4. Un curso de reciclaje para los profesores neerlandeses que trabajan con alumnos minoritarios.

5. Un curso de reciclaje para los profesores extranjeros.

### 5.1.2 La política educativa de 1974

La política educativa de 1974 (Beleidsplan 1974 en Driessen et al. 1987)[[32]](#footnote-32) para los grupos minoritarios se hacía una distinción entre los niños que quedan permanentemente en Holanda y los niños que viven temporalmente en Holanda. La educación de la primera categoría de los niños estaba dirigida a la integración en el sistema educativo de Holanda, mientras con la segunda categoría, la educación tenía que insistir en la lengua y cultura del país de origen. A causa de la actitud ambivalente de muchos trabajadores extranjeros, no había en la práctica una distinción clara entre las dos categorías, de modo que no había dos tipos de la educación.

En el momento en que el Ministerio de la Educación y los Asuntos Científicos financió la Educación de la Lengua y Cultura Propias, surgió un objetivo extra; la integración en la sociedad neerlandesa. Solamente quiere decir que la ELCP estaba institucionalizada dentro de la escuela y que las escuelas podían contratar a profesores extranjeros. Los alumnos minoritarios podían seguir la ELCP por un máximo de cinco horas por semana, dentro o fuera de las horas regulares de la escuela. Relativo al contenido y forma pedagógica, esta educación se dirigía al sistema educativo en el país de origen. Tanto los profesores extranjeros, como los materiales provenían del país de origen (Driessen et al. 1987).

#### 5.1.2.1 La política de dos líneas

La ELCP tomó parte en la política del gobierno con respecto a los grupos mediterráneos, que tenían dos puntos de partida; en primer lugar se partía de la idea de remigración. En segundo lugar se partía de la idea de igualdad, es decir, en una vida digna, oportunidades iguales y participación en las previsiones. Estos dos puntos de partida producían conflictos. Al nivel de los objetivos había una contradicción entre la asimilación y pluralismo. La asimilación tenía como consecuencia la perdida de la identidad propia, mientras que el pluralismo fomentaba la formación minoritaria. A saber, el gobierno no podía tener un plan de política unívoco (Entzinger 1984 en Driessen et al. 1987)[[33]](#footnote-33). El objetivo de la política era ‘la integración sin perder la identidad cultural propia’. Esta propuesta se llamaban la política de dos líneas, porque estaba dirigida a la remigración e integración. La organización de la política de dos líneas era diversa. La duración de estancia de los niños minoritarios determinó las facilidades en la escuela para estos niños.

### 5.1.3 La educación de tareas

Primero existió la educación de tareas. Los profesores de tareas enseñaban a los alumnos alóctonos en la lengua neerlandesa. Estos profesores tenían una titulación con la docencia normal pero sin la experiencia de enseñar el neerlandés como segunda lengua (Berg-Eldering 1986). Los profesores de tareas no estaban contentos, por el prestigio bajo de esta educación, los contratos temporales y por la falta de un tarea general.

#### 5.1.3.1 Las clases de apoyo

La educación de tareas se organizó a diferentes maneras. Existían dos clases de acogidas para los alumnos de los países mediterráneos (Berg-Eldering 1986):

1. Con un número pequeño de los alumnos minoritarios, se ponían estos alumnos en una clase regular y además un profesor de tareas se les enseñaba extra en el neerlandés. Los profesores de tareas enseñaban en la lengua neerlandesa.

2. Con un gran número de los alumnos que venían directamente del país de origen, surgió la necesidad de hacer una clase de apoyo específica. De modo que los alumnos minoritarios trabajaban con más eficiencia en las escuelas y no se retrasaba el proceso educativo de los alumnos mayoritarios en la escuela.

No había una adaptación entre la educación regular y de apoyo por un lado y la Educación en la Lengua y Cultura Propias por otro lado. La ELCP funcionaba casi totalmente aislada de la educación neerlandesa (Berg-Eldering 1986).

## 5.2 Cambio en la política educativa

A finales de los años 70 la política de dos líneas estaba por alta presión. Se atacaba los puntos de partida (la idea de remigración) y la elaboración incoherente.

Un informe sobre los grupos étnicos minoritarios (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid 1979 en Driessen et al. 1987)[[34]](#footnote-34) mencionó un cambio completo al nivel de los puntos de partida. Se ignoró la idea de la remigración y se desarrolló una política coherente para todos los grupos étnicos minoritarios y grupos en situaciones atrasadas en vez de cada categoría separada, porque no había muchos casos de familias que volvieron al país de origen. Aunque había algunos turcos en la Europa Occidental que mandaron sus niños a Turquía para seguir enseñanza ahí (Entzinger 1978 en Berg-Eldering et al. 1980)[[35]](#footnote-35). También ocurrió con familias marroquíes, pero podía ser que se regresasen con toda la familia a Marruecos después de muchos años, por causa de problemas en la familia, problemas económicos o dificultades en la escuela.

Los problemas de los grupos minoritarios y también las consecuencias de la migración ocupaban una posición central en la política (Berg-Eldering 1986).

Además, el gobierno se enfrentaban con algunos grupos de inmigrantes; Surinameses eran un grupo minoritario tradicional y ya se formaban más grupos. Berg-Eldering (1986) constató que este proceso, en combinación con la reunificación de las familias entre los obreros extranjeros y la disminución de la remigración, conducía a la idea de una presencia permanente o de larga duración de los inmigrantes. Probablemente contribuyeron también algunas acciones violentas de los moluqueños a un proceso acelerado de la reconsideración de la política (Entzinger 1984 en Driessen et al. 1987)[[36]](#footnote-36).

En vez de la política pluralista (Una tendencia que se dirige a reconocer y permitir diferentes culturas en una sociedad) venía la idea de integración de los inmigrantes en la sociedad neerlandesa (Driessen et al. 1987). Este cambio de la política, no solamente tenía que ver con la idea de que los obreros de los países mediterráneos estaban considerados como inmigrantes, sino también con el aumento repentino de los surinameses en Holanda. Después de 1970 venían los obreros de las clases bajas con educación baja, que no estaban orientados a Holanda y para los que la integración en la sociedad era un problema. Este problema con el aumento de desempleo en Holanda, conducía a los primeros señales de formación minoritaria.

## 5.3 El periodo después de 1980; la idea de integración

La nueva política educativa que se desarrolló desde 1980, partió de la posibilidad de una presencia permanente de los grupos minoritarios en Holanda y fue orientado a una participación equivalente de los grupos minoritarios en la sociedad neerlandesa. Había un cambio de una política aislada a una política más general con atención especial a los grupos minoritarios. Este cambio tenía que prevenir que la situación de atraso de los grupos minoritarios continuara. El cambio en los puntos de partida de la política se veía también en la terminología. Primero, se habló de ‘la educación a personas de otra lengua’. Después se cambió en ‘la educación de los grupos minoritarios culturales’. Este cambio se refiere a que no solamente las diferencias lingüísticas, sino también las diferencias culturales son las causas de los problemas en la escuela (Berg-Eldering et al. 1980).

Ahora, con la idea de la estancia permanente, tanto los grupos minoritarios como los neerlandeses tenían que acomodarse mutuamente. El gobierno imitó este consejo del informe; el mejoramiento de la posición de los grupos minoritarios se tenía que clasificar en la política general para los grupos en situaciones de retraso. Se desarrolló este punto de partida en el plan de Política de Minorías Culturales en la Educación (Beleidsplan1981 en Driessen et al. 1987)[[37]](#footnote-37) para la educación.

### 5.3.1 Los objetivos

Los objetivos centrales de la Política de Minorías Culturales en la Educación eran (Driessen et al. 1987):

 1. La educación tiene que preparar a los alumnos de los grupos minoritarios hasta que puedan funcionar y participar socioeconómicamente, social y democráticamente en la sociedad neerlandesa, con la posibilidad de hacerlo desde el propio fondo cultural.

2. La educación tiene que estimular la aculturación de los alumnos minoritarios en la sociedad neerlandesa. La aculturación se refiere al proceso de conocerse, valorarse y aceptarse el mutuamente y abrirse a otras culturas.

Los puntos de aplicación para realizar estos dos objetivos eran por medio de:

1. La primera acogida en la educación

2. La Educación en la Lengua y Cultura Propia

3. La educación intercultural

Según la política la ELCP tenía que, como hace la educación regular, relacionar con la situación actual de los alumnos minoritarios y su ambiente natural. Significa que se tenían que adaptar los materiales y métodos a la situación de los grupos minoritarios en Holanda. Además, se tenía que adaptar la ELCP al programa educativo general de la educación regular. Para promover eso, la ELCP recibía un fundamento legítimo y la situación jurídica de los profesores extranjeros se nivelaba con la de los profesores neerlandesas.

En la política se decía que la ELCP no podía ser un obstáculo para la realización del programa educativo general, por eso una posibilidad era prolongar las horas de la escuela para los alumnos minoritarios.

### 5.3.2 Otro cambio en la política educativa después de 1980

En la nota ‘La Educación en la Lengua y Cultura Propia’ (Notitie 1983 en Driessen et al. 1987)[[38]](#footnote-38) se hacía esfuerzo por romper el aislamiento. Los objetivos cambiaron poco por eso (Everts 1984 en Driessen et al. 1987)[[39]](#footnote-39):

1. El desarrollo de la autoestima positiva de los alumnos minoritarios.

2. La disminución del abismo entre la escuela y casa.

3. Una contribución a la educación intercultural.

Ya no era la intención que la Educación de la Lengua y Cultura Propia se adaptara a la idea de remigración. En la política de 1981 se querían mantener las posibilidades de contacto con los miembros de la familia y los amigos en el país de origen, ahora se quería la disminución del abismo entra la escuela y casa. Everts (Everts 1984 en Driessen et al. 1987)[[40]](#footnote-40) confirmó que había un desplazamiento funcional desde objetivos familiares hasta objetivos en la relación con la escuela y casa. Ahora, los objetivos de la aculturación tenían un acento más fuerte.

## 5.4 La política de la CAAE

Una investigación mostró que el dinero y tiempo del gobierno, tenían efectos insuficientes en el mejoramiento de los resultados de los alumnos minoritarios en la escuela primaria.

Por eso, el ministerio de E&AC creó en 31 de octubre 1991 la Comisión Alumnos Alóctonos de la Educación (CAAE). La tarea de la comisión era hacer una propuesta para aumentar la efectividad de la política con respecto a los alumnos alóctonos en la educación (van Kemenade et al. 1992).

En la política de la CAAE se quería una participación de los alóctonos en las instituciones en la sociedad y como sociedad en su totalidad, también una emancipación en su propia cultura dentro de los valores básicos en la constitución. Las medidas que tomó la comisión tenían que ver con estas ideas (van Kemenade et al. 1992).

### 5.4.1 La política de tres líneas

En la política se conectaron las medidas para los alumnos alóctonos y las medidas para los alumnos en las situaciones de retraso.

La Comisión Alumnos Alóctonos de la Educación quería una política de tres líneas (van Kemenade et al. 1992). Una política dirigida a una reducción de los retrasos educativos, a la educación Neerlandés como segunda lengua y a la Educación en las Lenguas Alóctonas.

En el informe ‘Ceders en el jardín’ (Ceders in de tuin) de la Comisión Alumnos Alóctonos de la Educación se defendió un nuevo plan de la política educativa para los alumnos alóctonos. En el consejo no había indicaciones claras que la Educación de la Lengua y Cultura Propias tuviese un efecto positivo en la lucha contra los retrasos educativos. Se introdujo el término: ‘Las Lenguas Alóctonas’. Estas lenguas son las lenguas que no son origen de Holanda. La idea del nuevo plan era que en la educación se tenía que distinguir la lucha contra los retrasos educativos y la cultura de los alumnos alóctonos (Turkenburg 1999). En este planteamiento la atención estaba dirigida a la enseñanza primaria, después a la enseñanza secundaria y la educación para adultos, porque estos sectores forman la base para la habilidad de participar en la sociedad neerlandesa. Es muy importante que los habitantes alóctonos se puedan emancipar y participar en la sociedad.

Un objetivo importante de la política de tres líneas es tener una oportunidad para los diferentes grupos alóctonos de participar en la sociedad neerlandesa y emanciparse hasta ciudadanos equivalentes, con los mismos derechos y obligaciones como los habitantes autóctonos y con la oportunidad de tener una propia cultura. La educación tiene que tener en cuenta que los alumnos se creían en una sociedad multicultural (van Kemenade et al. 1992).

Para el mantenimiento y desarrollo de las lenguas alóctonas se podía (van Kemenade et al. 1992):

1. Mantener y promover la diversidad cultural en la sociedad.

2. Consolidar de la posición cultural de los grupos alóctonos dentro de la sociedad y aumentar la autoconfianza.

3. Beneficiarse de las competencias lingüísticas de los ciudadanos en la sociedad en el contexto internacional.

## 5.5 La política de retraso educativo municipal

En 1998 se descentralizó la política y los municipios tenían una responsabilidad y una posición más fuerte. Desde este año se refiere al plan; la política de retraso educativo municipal (AEM-plan).

El 31 octubre 2003 salió una nueva nota de la política sobre el planteamiento de los retrasos educativos. Van Kemenade et al. (1992) muestra que los puntos más importantes eran:

1. Había nuevas proporciones administrativas; las escuelas tenían la mayor responsabilidad para la cualidad de la educación, también en el terreno de los atrasos educativos.

2. Las escuelas recibían dinero directamente del gobierno para el lucha contra los retrasos educativos.

3. Trabajo hecho a medida para las escuelas, cada escuela se tenía que tratar de otra manera.

El 23 abril 2004 salió otra nota donde se repitió el punto que las escuelas tenían la responsabilidad sin la intervención de los municipios. Nuevos puntos eran el control de la inspección de educación sobre las escuelas que prestan a nivel insuficiente y acuerdos con los municipios sobre la manera de luchar contra la segregación y promover la integración (van Kemenade et al. 1992).

El objetivo principal relativo al contenido es el aprendizaje del neerlandés. Otros objetivos son apoyar a los alumnos alóctonos durante las clases en la escuela y un planteamiento para las oportunidades de educación para estos alumnos (van Kemenade et al. 1992)

## 5.6 Conclusión

Desde los principios de los años 70 el gobierno manejó una política educativa para la supresión de los retrasos en la educación para algunos grupos de alumnos.

Primeramente, la política se dirigía a la integración con mantenimiento de la identidad propia, la idea de remigración. Había un cambio de la política en los años 80, se introdujo la ideología de integración y se ignoró la idea de remigración.

El gobierno invirtió mucho tiempo, dinero y participación en algunas actividades para promover las oportunidades iguales en la sociedad y la educación para los alumnos minoritarios (van Kemenade et al. 1992).

# 6. La Educación en la Lengua y Cultura Propias (ELCP)

Hemos visto que la Educación de la Lengua y Cultura Propias era la iniciativa de los gobiernos de los países de origen, después del Ministerio de Cultura, Recreación y Trabajo Social y desde 1974 la financiaba el Ministerio de E&AS

Según la política en 1980 participaron más o menos 18.000 de los 42.000 (45%) alumnos extranjeros en la Educación en la Lengua y Cultura Propias. (Berg-Eldering et al. 1980). En 1990 participaron un 54% y en 1991 un 53% de los alumnos minoritarios en la ELCP dentro de las horas regulares. Podemos concluir que la ELCP atiende numéricamente a la necesidad de los alumnos minoritarios, a pesar de la posición débil de esta educación (van Kemenade et al. 1992).

El contenido de la ELCP era diverso; las clases lingüísticas tenían un lugar central, además había asignaturas como historia y geografía de los países de origen, formación social y también atención a la cultura de los inmigrantes. Pero en las 2,5 horas, los profesores no podían dar cada clase cada semana (Appel 1986).

En general, se usaban tres tipos de los materiales (Appel 1986); los materiales de los países de origen, los métodos desarrollados en Holanda y los materiales compuestos por los profesores. No había números exactos sobre el uso de los materiales, pero se creía que la mayoría de los profesores usaban los materiales de los países de origen a pesar de que estos materiales no estaban escritos para la situación neerlandesa, es decir, no eran adecuados.

## 6.1 Los grupos en la ELCP

Había 9 diferentes grupos de inmigrantes minoritarios que tenían derecho a la Educación en la Lengua y Cultura Propias: los árabes, griegos, italianos, marroquíes, turcos, españoles, yugoslavos, portugueses y vietnamitas del sur. Otros grupos como los surinameses, antillanos y chinos no estaban reconocidos por el gobierno neerlandés como grupos étnicos. No tenían derecho a las facilidades de la ELCP, porque en Surinam el neerlandés es la lengua oficial del país, los otros porque no eran grupos destinarios de la política de los minoritarios. Pero estos tres grupos tenían su propia educación en la lengua y cultura propias (Appel 1986).

La ELCP está dirigida a la adquisición de la lengua oficial del país, pero puede ser que los alumnos étnicos hablen otra lengua en casa que en las clases de la ELCP. La educación no tiene en cuenta que algunos grupos sean minoritarios en el país de origen. (Driessen et al. 1987).

## 6.2 Los objetivos

La ELCP aspiraba a la emancipación individual y a la aculturación. Se aspiraba al desarrollo de la autoimagen positiva, como una condición para una participación total en la sociedad. La participación total puede provenir del desarrollo de la propia identidad, es decir la cultura de los inmigrantes (Driessen et al. 1987).

Los objetivos de la Educación en la Lengua y Cultura Propias se han cambiado algunas veces (van Kemenade et al. 1992). Al principio, la función central de la ELCP era facilitar la remigración al país de origen. Esta función cambió después la residencia permanente de los trabajadores extranjeros. Poco a poco había con el paso de los años un cambio en el plan de política; el componente de la lengua era ahora el punto principal, mientras que el componente de la cultura se catalogó a la educación intercultural. Con el objetivo de la transición de la ELCP, había una coherencia insuficiente con el resto del programa educativo regular.

## 6.3 Las funciones

La política menciona algunas funciones de la Educación en la Lengua y Cultura Propias (Driessen et al. 1987):

1. El desarrollo de la autoestima de los alumnos minoritarios.

2. El mantenimiento del contacto con miembros de la familia y amigos del país de origen por medio de un mejor conocimiento de la cultura propia.

3. Facilitar la reintegración en el sistema educativo del país de origen en caso de remigración.

Por causa del cambio en la política en 1981, tenía el último punto poca atención.

A lo largo de los años tenía la ELCP algunas funcionas distintas y divergidas (van Kemenade et al. 1992):

1. La función pedagógica; tenía a veces la función de cubrir el abismo entre la escuela y casa.

2. La función de transfer; la adquisición por medio de la lengua materna tenía un efecto positivo a la adquisición del neerlandés.

3. La función dependiente; la función de aprender la lengua materna para mantener esta lengua.

## 6.4 Los argumentos a favor

Los partidarios pueden tomar dos posiciones, la posición de integración o de pluralismo.

El gobierno tenía una posición de integración, con el objetivo de aculturación. La sociedad neerlandesa y los inmigrantes tenían que aceptar ambas culturas. Por la comunicación entre los neerlandeses e inmigrantes, tenían que adoptar algunos elementos de otra cultura (Entzinger 1984 en Driessen et al. 1987)[[41]](#footnote-41).

La posición pluralista tiene dos variantes (Driessen et al. 1987). La variante de emancipación o la de aislamiento.

La variante de emancipación quiere reconocimiento de las diferencias entre las culturas y una emancipación colectiva con previsiones para todos los grupos. La Educación en la Lengua y Cultura Propias pueden abrir perspectivas para la emancipación colectiva en la sociedad.

La variante del aislamiento quiere mantener las diferencias entre las culturas y una orientación fuerte al país de origen. Para esta variante el pluralismo es más un objetivo en sí que un medio para la integración. La etnicidad étnica de los grupos marroquíes y turcos se refleja en esta posición. Estos grupos quieren mantener su identidad cultural y religiosa pero también estar segregados de la sociedad. Esto resulta a nivel educativo en las previsiones educativos propias.

Otros argumentos importantes de la ELCP eran preparar a los alumnos étnicos para una vuelta probable, prevenir un choque cultural de los alumnos, promover la motivación de la educación neerlandesa, promover la adquisición de la segunda lengua, un buen desarrollo socio emocional de los alumnos y crear una autoestima positiva de los alumnos. Un argumento importante de los padres extranjeros para la ELCP era que el clima didáctico y pedagógico de la ELCP se relacionaba mejor con el clima didáctico en casa. También la posibilidad de remigración y la atención extra para los alumnos étnicos eran argumentos para los padres (Berg-Eldering et al. 1980).

## 6.5 Los argumentos en contra

Los adversarios de la Educación en la Lengua y Cultura Propias decían que esta educación va en contra de oportunidades sociales (Driessen et al. 1987). Según ellos la educación dificulta la adquisición del conocimiento y las habilidades de los alumnos. La mejor solución puede ser un reemplazo con clases del neerlandés como segunda lengua.

Creían que la ELCP no añade nada al objetivo central de la política educativa. También creían que un mantenimiento de la propia identidad cultural dificultaba las oportunidades iguales en la sociedad y que una participación equivalente en la sociedad conduce a cambios en la propia identidad. El objetivo de los adversarios es sobre todo la asimilación. A nivel educativo se decía que quitar a los alumnos minoritarios de las clases regulares se empeorarán las oportunidades educativas. Además, la ELCP podía tener efectos negativos sobre los alumnos neerlandeses por una interrupción en la organización de las clases.

Dentro de los grupos de inmigrantes había una discusión sobre la relación entre la ELCP y las oportunidades educativas también. Algunos grupos de los países mediterráneos preferían un buen dominio del neerlandés, mientras que otros grupos preferían la Educación en la Lengua y Cultura Propias (Driessen et al. 1987).

Los argumentos en contra de los padres extranjeros eran sobre todo que la ELCP durante las horas regulares puede causar un retraso extra y tenían una actitud crítica frente a los profesores extranjeros inadecuados (Berg-Eldering et al. 1980).

## 6.6 Los profesores

Desde el principio de la Educación en la Lengua y Cultura Propias (1966), los profesores extranjeros eran los trabajadores extranjeros de la educación neerlandesa (Appel 1986). Tenían una posición y una situación jurídica poco claro en las escuelas como profesores y tenían menos sueldo que los colegas neerlandesas. El término para estos profesores era el ‘asistente extranjero de la educación’, después de la política en 1981 venía el término de ‘profesores extranjero’.

Los profesores tenían que contribuir a:

1. El desarrollo personal y la identidad de los alumnos minoritarios.

2. Mantener el contacto entre la escuela y casa.

3. La primera cogida de los alumnos minoritarios.

4. El proceso de aculturación.

Pero había una falta de los profesores extranjeros adecuados. Los profesores extranjeros venían del extranjero y no estaban ajustados a la sociedad multicultural de Holanda (Appel 1986).

Los profesores tenían una posición difícil: por un lado estaban las exigencias del gobierno, los padres, las escuelas y los colegas. Por otro lado una deficiencia en el terreno de los materiales. Tenían una posición mala y un dominio insuficiente del neerlandés y la cultura. La ELCP ya no era una forma de la educación temporal, sino una forma permanente y la falta de conocimiento del neerlandés de los profesores era ahora un obstáculo en la educación. Después de algunos años de la ELCP, la política ya no estaba dirigido a la remigración, pero los profesores extranjeros y los padres todavía estaban dirigidos al país de origen. Estos profesores tenían problemas con los objetivos porque no podían realizarse en las 5 horas por semana. Además tenían el problema de que los alumnos étnicos dominaran su lengua materna insuficiente para seguir en la primera lengua asignaturas como historia del país de origen, eso causaba un retraso también (Driessen et al. 1987).

Muchos profesores neerlandeses creían que los profesores extranjeros eran profesores de segunda categoría y que la ELCP producía muchos problemas. Los profesores extranjeros y la ELCP se veían como elementos inferiores y perturbados en el sistema educativo de Holanda. A pesar de la actitud del gobierno y de muchas escuelas, aumentó la Educación en la Lengua y Cultura Propias mucho (Appel 1988).

En el año 1982-1983 había en Holanda en total 625 profesores extranjeros. Una mayoria de estas profesores eran de origen turco (351) y marroquíes (172) (Berg-Eldering 1986).

## 6.7 Los problemas generales

Había algunos problemas generales por la llegada de los alumnos alóctonos a la escuela primaria (Berg-Eldering et al. 1980):

1. Los alumnos extranjeros no hablan la lengua oficial y tienen otra idea de cultura. Se dice que la Educación en la Lengua y Cultura Propias es un medio para aprender a vivir en dos culturas y para desarrollar una autoestima positiva.

2. La cualidad de la educación puede bajar para los alumnos neerlandeses, porque por el aumento de los alumnos extranjeros ya no tienen atención suficiente. Para los padres de los alumnos neerlandeses existe la opción de elegir otra escuela con menos alumnos extranjeros. Aunque, el contacto con otras culturas puede ser un enriquecimiento.

En general, las escuelas primarias no estaban preparadas para alumnos que tienen el neerlandés como segunda lengua y que vienen de otra cultura. Relativo al contenido, la ELCP no estaba relacionada con las clases regulares.

3. Había un contacto limitado entre los padres y la escuela, a causa del dominio bajo del neerlandés de los padres extranjeros y su participación escasa en la educación neerlandesa.

Por la mala situación educativa en Turquía y Marruecos, es probable que muchos alumnos de estos países no tuvieran educación.

## 6.8 Los problemas en la ELCP

A lo largo de los años, la Educación de la Lengua y Cultura Propias tenía algunos problemas pequeños y grandes (Driessen et al. 1987).

Primero, la ELCP tenía una falta de los profesores marroquíes, una cualidad y competencia limitada de los profesores, acomodaciones malas, una falta de los materiales, objetivos vagos y una falta de un plan educativo.

También había una conexión mala con la educación regular (relativo al contenido y al enfoque pedagógico). Por la barrera lingüística entre los profesores neerlandesas y extranjeros y por la divergencia de los objetivos, no había una adaptación mutua entre la Educación en la Lengua y Cultura Propias y la educación regular a nivel pedagógico ni con respecto al contenido.

Además, había muchos obstáculos en realizarse la ELCP. Por ejemplo había problemas con las condiciones básicas como un aula caliente y profesores o materiales adecuados. Algunos profesores no tenían su propia aula o faltaba pizarra (Appel 1986).

La postergación aumentó cada año, los profesores de la ELCP eran desalentados y la ELCP se convirtió en un juguete de los conflictos interétnicos en las escuelas (van Kemenade et al. 1992).

De acuerdo con el deseo de los padres extranjeros, la ELCP estaba dirigida a la remigración. Mientras que la escuela regular estaba dirigida a la integración (Driessen et al. 1987). Por un lado, los padres extranjeros creían que había insuficientes horas de la ELCP. Por otro lado, los profesores neerlandeses creían que la ELCP era un atentado al proceso de la adquisición lingüística. Los profesores extranjeros tomaban una posición difícil entre por un lado los padres y por otro lado la educación neerlandesa (Berg-Eldering 1986).

##  6.9 Las condiciones

El Ministerio de E&AS tenía algunos requisitos en la política educativa de 1974 (Berg-Eldering et al. 1980):

1. El municipio tiene la responsabilidad sobre la Educación en la Lengua y Cultura Propias. Tiene la responsabilidad sobre la organización de la ELCP y el contenido.

2. Los profesores extranjeros tienen que estar calificados para dar enseñanza, según las normas en el país de origen.

3. Un conocimiento del neerlandés es indispensable para los profesores extranjeros. Desde 1975 organizó el Centro Neerlandesa de Extranjeros cursos para profesores extranjeros que dan enseñanza en la ELCP y que tienen un dominio imperfecto del neerlandés. El 80% participó en estos cursos.

## 6.10 Los resultados de la ELCP

En Holanda había algunos investigaciones de los experimentos de la educación bilingüe (van Kemenade et al. 1992). Las conclusiones son que no había efectos positivos dentro de la educación regular, tampoco resultados negativos. Al mismo tiempo había indicaciones de los efectos positivos con respecto al desarrollo de la lengua materna y la motivación.

Podemos concluir que no había resultados unívocos con respecto a la ELCP. Pero como muchos padres de los alumnos extranjeros no sabían neerlandés, esta educación tenía una tarea importante para facilitar la comunicación dentro de la familia y entre las generaciones. También, la ELCP podía contribuir al acceso del patrimonio cultural del país de origen. Además, la atención para la lengua materna podía contribuir a la motivación de aprender en la escuela.

Pero al lado del dominio insuficiente del neerlandés, también la posición socioeconómica baja formaba una causa importante de los malos resultados de los alumnos minoritarios.

Muchos resultados de las investigaciones mostraban que la atención y las medidas con respecto al mantenimiento y desarrollo de la lengua materna para combatir los retrasos educativos probablemente no tenían mucha importancia (van Kemenade et al. 1992). Pero el mantenimiento y desarrollo de la lengua materna si mejoraban la comunicación dentro de la familia y entre las generaciones.

Los resultados no mostraban que la ELCP condujera a mejores resultados y más rápidos en el dominio del neerlandés. Pero no había una relación negativa tampoco entre la adquisición de la lengua materna y el dominio del neerlandés. Además, la ELCP no dificultó conseguir resultados positivos en otros terrenos educativos (van Kemenade et al. 1992).

## 6.11 Conclusión

El capítulo 6 da una descripción de la ELCP. La ELCP quería facilitar la integración al país de origen y después en la sociedad neerlandesa.

Había partidarios y adversarios de esta forma de la educación bilingüe. Por un lado, se dice que es una manera óptima para preparar a los niños para una vuelta al país de origen. Por otro lado, el mantenimiento de la lengua materna puede dificultar la posición igualitaria en la sociedad.

Por los problemas que tenía la ELCP, surgió otro programa de la educación bilingüe; la Educación de las Lenguas Alóctonas (ELA), que se presenta en el capítulo siguiente.

# 7. La Educación de las Lenguas Alóctonas (ELA)

Desde el 1 agosto 1998 existía la ley de la Educación de las Lenguas Alóctonas (ELA) pero los municipios tenían la posibilidad de usar un período de transición donde se podía conservar la situación de la ELCP. Un 70% de los municipios utilizó la posibilidad de este período de transición (Turkenburg 1999).

## 7.1 Los cambios con respecto a la ELCP

Había algunos cambios con respecto a la ELCP. Los cambios más importantes eran (Turkenburg 1999):

1. Un cambio relativo al contenido es la distinción entre el plan de retrasos y el plan de cultura.

2. La ELCP era para algunos alumnos alóctonos específicos y había una limitación para los grupos minoritarios; la ELA era para todos los alumnos alóctonos.

3. El meollo de la educación cultural es el valor intrínseco por el contacto con la historia cultural.

4. En el aspecto administrativo, los municipios tenían la responsabilidad, y se recibían un préstamo del gobierno. Las escuelas tenían la responsabilidad para la realización.

## 7.2 Los objetivos

La Educación de las Lenguas Alóctonas tenía tres objetivos importantes (Turkenburg 2001):

1. El objetivo didáctico; el aprendizaje de la lengua materna es un apoyo para el aprendizaje del neerlandés y otros cursos.

2. El objetivo social; si los grupos tienen un lugar en el sistema escolar, se activará la integración.

3. El objetivo individual; la posibilidad de aprender la lengua materna.

## 7.3 Las condiciones

Solamente los profesores calificados (los profesores de la ELA tenían que dominar el neerlandés) podían dar enseñanza en las clases, era la responsabilidad de las escuelas. También, las clases de la ELA tenían que tener en cuenta el curriculum general de la escuela. No se tenía que marginalizarse la ELA, tenía que tener la misma tramitación como las otras materias. Además, la ELA tenía que estar accesible para los alumnos autóctonos también (van Kemenade et al. 1992).

Se podía cumplir con estas exigencias cuando las horas regulares de la escuela lo permitían. Se podía dar 2,5 horas de enseñanza de la ELA dentro de las horas regulares. La ELA era una materia autorizada y una parte autorizada del curriculum de la escuela (van Kemenade et al. 1992).

## 7.4 Las variantes

Existe una distinción entre la ELA como la educación cultural, en que el aprendizaje y el mantenimiento de la primera lengua es lo más importante y la ELA como forma de apoyo lingüístico. En la mayoría de los municipios se optó por una distribución de los recursos entre la educación cultural y el apoyo lingüístico. Un 72% de los recursos se usaba para el apoyo lingüístico. La educación cultural era menos popular (Turkenburg 2002).

### 7.4.1 La educación cultural

La variante de la educación cultural ocurrió fuera de la escuela, así que los alumnos podían seguir todas las clases. En esta variante se prestó atención a la cultura de los alumnos alóctonos. El objetivo principal era el aprendizaje y el mantenimiento de la lengua materna. También se prestó atención al fondo cultural del país de origen.

Esta variante se tenía que dar fuera de las horas regulares de la escuela, es decir una actividad extra además del curriculum. Había que tener suficientes alumnos para dar una clase de la ELA (Turkenburg 2002).

### 7.4.2 El apoyo lingüístico

La variante del apoyo lingüístico sirvió para la adquisición del neerlandés y otros cursos con la ayuda de la primera lengua. Así se mantiene y se desarrolla la primera lengua también. El núcleo aquí es que los alumnos que tienen poco dominio del neerlandés podían recibir explicación o instrucción en su lengua materna. Existían diferentes modelos en esta variante (Turkenburg 2001).

#### 7.4.2.1 Los modelos de apoyo lingüístico

Existen cuatro modelos para el apoyo lingüístico (Spliethoff 2000):

1. El modelo 1 es el *apoyo directo en la clase.* Los profesores de ELA y del grupo trabajan juntos el mismo tema. Las actividades se cumplen paralelamente y relativas al contenido. Los profesores de ELA controlan si los alumnos entienden los temas y si es necesario dar explicación extra en la lengua materna. Siguen también el desarrollo de los individuos. Además, tienen una tarea importante en el desarrollo de los alumnos, porque se les acercan en la lengua propia que usan mejor para expresar sus sentimientos.

Una ventaja de este modelo es que la adquisición del neerlandés pueda acelerarse porque reciben enseñanza en la primera lengua. Pero una desventaja es que se pueda perder la esencia de las clases ELA porque estas clases se integran en las clases del grupo.

2. El modelo 2 es *“pre-teaching” dentro la clase*. Hay enseñanza dentro las clases pero no se trata de un apoyo directo. El programa es que los alumnos reciben los mismos temas primero en su primera lengua y después en el neerlandés. Los profesores les enseñan a los alumnos de forma separada. Estas clases se adelantan a los temas que se tratan más tarde en las clases generales. Los profesores de ELA y del grupo no tratan el mismo tema al mismo tiempo. Además, el grupo está separado.

3. El modelo 3 es *“pre-teaching” fuera de la clase*. Es una variante del modelo 2 y las clases suceden fuera las aulas. El contenido es el mismo pero los alumnos están fuera el aula en un lugar o espacio separado.

Una desventaja de este modelo es que las clases se tienen que adelantar a las clases del grupo, pero por falta de tiempo o enfermedades de los profesores puede ser que las clases se retrasen.

4. El modelo 4 es *“remedial teaching”.* Los profesores ayudan a los alumnos en su lengua materna dentro o fuera del aula con un problema específico. Pueden ser problemas con la lengua, pero también con matemáticas. Cuando tienen problemas con las matemáticas, puede repetir la instrucción en su lengua principal. Así pueden prestar atención al problema de modo efectivo. Los alumnos pueden aplicar las soluciones en neerlandés. Los profesores pueden dar dedicatorias extra, cuando no se encuentran problemas. Un problema es que no haya materiales disponibles para este modelo. Los alumnos que no tienen problemas, no asisten a clases en su lengua propia, para los padres esta situación no es aceptable.

Se pueden combinar los modelos. Una combinación del modelo 1 y 3 es la mejor solución.

## 7.5 Los problemas de la ELA

La ELA experimentó algunos problemas también (Turkenburg 2001). Por razones técnicas, la ley no era realizable. A finales del siglo, el número de los alumnos alóctonos aumentó a 200.000. En su totalidad había más de 160 lenguas distintas y fue imposible encontrar profesores adecuados para todas estas lenguas. Además, faltaban materiales adecuados.

La ley acentúa la educación cultural pero los municipios han puesto los recursos de la ELA sobre todo en el apoya de la lengua.

 En 2004 también la ELA desapareció y ya no había enseñanza en la lengua materna en las escuelas primarias (Turkenburg 2001).

## 7.6 Los resultados

Tesser (Tesser 2003 en Meijnen et al. 2004)[[42]](#footnote-42) siguió el desarrollo de los alumnos alóctonos durante las clases en la enseñanza primaria en el período 1988 – 1998. En la segunda clase es el retraso de los alumnos alóctonos en 1998 mucho y no estaba reducido desde 1994. Los turcos y marroquíes tienen mayor retraso. En el segundo ciclo escolar los alumnos tienen también un retraso grande en 1998. El retraso en la lengua es mayor que el de las matemáticas.

Gijsberts (Gijsberts 2003 en Meijnen et al. 2004)[[43]](#footnote-43) siguió el desarrollo de los siete grupos minoritarios en la escuela primaria también. A lo largo de los cursos, los turcos y marroquíes podían reducir el retraso en las matemáticas.

Driessen (Driessen et al. 2004 en Meijnen et al. 2004)[[44]](#footnote-44) concluyó que el retraso de los turcos y marroquíes es mayor que el de los otros grupos étnicos. El retraso puede ser más de dos años. La mayoría de los alumnos alóctonos tenían en el último curso de la enseñanza primaria (entre 1994 y 2000) un desarrollo positivo. El retraso con respecto a los alumnos autóctonos se redujo.

Es casi imposible hacer una relación entre la política durante los años y el desarrollo de los resultados de los alumnos alóctonos. Había muchos cambios en el período desde los años 70. Había un mejoramiento de los rendimientos y de los resultados en las habilidades lingüísticas y matemáticas entre 1988 y 2002 (Meijnen et al. 2004).

## 7.7 Conclusión

Aunque la ELA estaba mejor organizada que el programa anterior, finalmente tenía los mismos problemas con los materiales y profesores inadecuados. La ley no era realizable en los casos de 160 lenguas diferentes.

Este programa tenía dos variantes, una para mantener la lengua materna y otra para la adquisición del neerlandés. No había resultados muy positivos tampoco y en 2004 la ELA desapareció.

En el último capítulo se presenta la conclusión de esta tesina de maestría.

# 8. Conclusión

Por la inmigración masiva a Holanda, las escuelas tenían muchos problemas con el gran número de alumnos étnicos, sobre todo en las escuelas primarias. Las investigaciones realizadas sobre los resultados de los alumnos alóctonos han mostrado que la lengua materna y la segunda lengua tienen ambas un nivel bajo. Los objetivos políticos determinan lo que ocurre en la escuela. Depende de factores como la importancia y el tamaño de la lengua minoritaria en el país o las actitudes de los grupos mayoritarios. En Holanda tenemos muchos grupos alóctonos de mayor tamaño. Los objetivos políticos de Holanda han ayudado a los alumnos alóctonospor medio de los programas ELCP y ELA.

En el primer programa, la Educación de la Lengua y Cultura Propias, la lengua minoritaria tenía mucha prioridad y había mucha atención por la cultura materna. La ELCP se dirigió a 9 grupos étnicos, otros grupos no tenían derecho a seguir esta enseñanza.

Primeramente, la ELCP quería facilitar la remigración y mantener la lengua materna. Es decir, el objetivo político en esta época de la ELCP era el mantenimiento de la lengua materna de los alumnos alóctonos por la idea de remigración. Después, con el paso de los años venía la idea de la integración en la sociedad neerlandesa. Desde ese momento, la educación tenía que preparar a los alumnos alóctonos para participar bien en esta sociedad. Así, la ELCP obtenía la función de facilitar la transición, la adquisición de la lengua materna era importante para un efecto positivo sobre la adquisición del neerlandés.

Por algunos problemas de la ELCP, como una falta de materiales y profesores bien preparados y una conexión mala con la educación regular y también por resultados moderados, este programa desapareció en 1998.

En el siguiente programa, la Educación en las Lenguas Alóctonas, el acceso no se limitaba a ciertos grupos étnicos. Todos los alumnos étnicos tenían derecho a seguir la ELA.

Además, había una distinción entre el plan de cultura y el plan de retrasos. Es decir, la ELA tenía dos variantes: la educación cultural en que el mantenimiento de la lengua materna es lo más importante, y el apoyo lingüístico, que sirvió para la adquisición del neerlandés por medio de la lengua materna.

La política educativa en aquel entonces, quería una participación y emancipación de los alumnos alóctonos en la sociedad neerlandesa. Era una política dirigida a la reducción de los retrasos educativos.

A primera vista, la ELA estaba mejor organizada que el programa anterior, con los profesores calificados, los cuatro modelos del apoyo lingüístico y los objetivos más claros. Sin embargo experimentó problemas con los materiales y profesores. Además, la ley no era realizable para tantos alumnos étnicos. Resumiendo, no había resultados positivos tampoco.

En general, una escuela bilingüe efectiva tiene que tener en cuenta algunas condiciones; tiene que tener fijarse en objetivos claros, integrar el programa en la comunidad y en la escuela, apoyar el programa, contratar profesores y materiales adecuados y establecer colaboración con los padres de los niños bilingües. Ambos programas de la educación bilingüe en Holanda, la ELCP y la ELA, no han realizado bien todas las condiciones. Hemos visto que tanto en los años 80 como hacia el año 2000 no había resultados buenísimos de los alumnos alóctonos en las escuelas. Los objetivos realizados de la política educativa era mantener la primera lengua y cultura y la integración, pero la realización de los programas era dificultosa y de poca calidad.

Podemos distinguir dos formas de educación. Primero está la forma débil, que no fomenta el bilingüismo, como la educación de transición y sumersión. La segunda forma es la forma fuerte, que aspira al bilingüismo total, como la educación de inmersión, mantenimiento y segregación. Expondré hasta qué punto los dos programas concuerdan con estos modelos de la educación bilingüe.

1. La realización de los programas se parece sobre todo a la educación de transición. Esta educación de transición permite a los niños utilizar la lengua materna durante los primeros años en la educación primaria. Después, los niños tienen que tener suficiente dominio de la lengua oficial y pueden seguir las clases generales. Los profesores en la educación de transición utilizan al principio la lengua materna para explicar el contenido de las clases y utilizan esta lengua también para introducir la segunda lengua, eso ocurrió también en los programas. En los programas se usaban la lengua materna también para obtener suficiente dominio en la segunda lengua. Sobre todo la variante del apoyo lingüístico en la ELA sirvió para la adquisición del neerlandés y otros cursos con la ayuda de la primera lengua, así se mantiene la lengua materna también.

El objetivo del modelo era que los niños aprendieran lo más pronto posible la lengua oficial y la integración en la sociedad. Esta idea de integración en la sociedad neerlandesa surgió en los años 80 y se abandonó la idea de remigración. Los objetivos que tenían el Ministerio de Educación y de Asuntos Científicos eran que la educación preparara a los alumnos minoritarios para que pudiesen funcionar en la sociedad y también promover la aculturación de estos alumnos en la sociedad.

La idea de esta forma de educación bilingüe no era producir alumnos bilingües sino una asimilación total, mientras que la lengua y cultura propias de los alumnos aloctonos quedaba un elemento importante en los programas.

2. La forma de educación bilingüe más débil, la educación de sumersión, tiene una variante con clases de apoyo. Estas clases ayudan a los alumnos con competencias insuficientes a recuperar el retraso. Aquí vemos una semejanza con la ELA en la que también había clases de apoyo para recuperar el retraso y para dar explicación extra.

El objetivo central del modelo es promover las competencias en la segunda lengua de modo que los niños puedan seguir el ritmo de las clases. Sobre todo en el programa de la ELA el objetivo político era recuperar los retrasos educativos de los alumnos étnicos.

La diferencia es que el modelo parte de la idea de que por el uso de la lengua materna, se retrasará el desarrollo de la segunda lengua, mientras que los programas usaron la lengua materna sobre todo como apoyo para adquirir un bien dominio en el neerlandés. Entonces, la idea de la pérdida de la lengua y cultura materna que tiene la sumersión, no era aplicable a los dos programas.

3. En cuanto a la educación de inmersión no vemos muchas similitudes. El modelo de inmersión es para los alumnos de lenguas mayoritarias, está organizada para los hablantes de la lengua de prestigio. Los programas como la ELCP y ELA estaban organizados para los alumnos alóctonos con las lenguas minoritarias.

Solamente la idea con los profesores bilingües ocurrió tanto en el modelo de inmersión como en los programas.

4. Cuando estudiamos la educación de mantenimiento, el objetivo concuerda con el de los programas. El objetivo principal del modelo es un bilingüismo completo, es decir promover el mantenimiento de la lengua y cultura maternas y al mismo tiempo un desarrollo de la lengua principal. Es un modelo de la protección de la lengua materna que también quería conseguir la ELCP. El objetivo de la ELA era el mantenimiento de la primera lengua también, pero en menor medida. Particularmente al principio de la ELCP había mucha atención por mantener la lengua y cultura maternas, lo que se redujo poco a poco durante los años por los cambios en la política educativa.

Que los profesores extranjeros en los dos programas querían mantener la lengua y cultura minoritaria y realizar competencias lingüísticas en ambas lenguas es otra semejanza del modelo de mantenimiento. Desgraciadamente, en el programa de la ELCP había una falta de los profesores adecuados, que tenían una posición mala en la escuela y muchas veces un dominio insuficiente del neerlandés. Un gran problema de la ELA era encontrar profesores adecuados para 160 lenguas distintas.

Una diferencia con la educación de mantenimiento es que se utiliza la lengua materna como gran medio de instrucción, eso no sucedió tanto en los programas ELCP y ELA, en que se enseñaba a los alumnos solamente algunas horas por semana.

5. En cuanto al modelo de segregación, vemos que si había al principio una tendencia a esta forma de educación. Este modelo se aplica cuando existe la posibilidad de remigración de los niños. La política educativa se dirigía primero a la remigración de los alumnos alóctonos.

En la educación de segregación se utilizan los textos y materiales del país de origen y los profesores proceden del país también. En los primeros años del programa de la ELCP se usaba también los materiales del país de origen y había profesores extranjeros que tenían que contribuir al desarrollo personal de los alumnos alóctonos. No vemos elementos claros del modelo en el programa de la ELA. En esta época, la idea de remigración ya había desaparecido.

Con la explicación de algunos modelos de educación bilingüe en la literatura científica y de los programas la ELCP y la ELA relacionada con la política educativa durante los años, podemos dar una respuesta a la pregunta principal de la tesina:

¿*Hasta qué punto concuerdan los programas la ELCP y la ELA con los modelos de educación bilingüe en la literatura científica?*

La realización de los programas concuerda sobre todo con las formas débiles, mientras que el objetivo que tiene las formas fuertes se parece más a los programas. Podemos concluir que ambos programas han usado diferentes elementos de los diferentes modelos. No han seguido las directivas de un modelo específico.

Los dos programas no se han formado a base de modelos espec;ificos que se describen en la literatura científica, y tal vez sea por causa de una política educativa diversa e inconstante. Es decir, con el paso de los años, la política educativa tenía diferentes objetivos por la influencia de las circunstancias. El primer objetivo era la asimilación, hasta que la política se dirigió a la remigración para los trabajadores extranjeros. Después se dedicaba a las medidas para una reducción de los retrasos de los grupos minoritarios.

# Bibliografia

Appel, R. (1986*) Minderheden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.

Appel, R. & Muysken, P. (1988) *Language contact and bilingualism*. London: Arnold.

Arnau, J., Comet, C., Serra, J. & Vila, I. (1992) *La educación bilingüe*. Universidad de Barcelona.

Baker, C. & Jones, S.P. (1998) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters

Baker, C. (2006) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* Clevedon: Multilingual Matters

Berg-Edeldering, L., Adriaansen, A.C. & Grebel, H.W. (1980) *Turkse en Marokkaanse kinderen op Nederlandse lagere scholen. Een exploratieve studie*. Universiteit Leiden.

Berg-Eldering, L. (1986) *Van gastarbeider tot immigrant. Marokkanen en Turken in Nederland 1965-1985*. Alphen aan de Rijn: Samsom.

Brisk, M.E. (2006) *Bilingual Education. From Compensatory to Quality Schooling*. New Jersey: Erlbaum.

Broeder, P. , Extra, G., Habraken, M., van Hout, R. & Keurentjes, H. (1993) *Taalgebruik als indicator van etniciteit. Een studie naar identificatie van allochtone leerlingen*. Tilburg University Press.

Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992) *Ceders in de Tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Coulmas, F. (1998) *The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackwell

Driessen, G., Jungbluth, P. & Louvenberg, J. (1987*) Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Doelopvattingen, leerkrachten, leermiddelen en omvang*. ‘s-Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.

Extra, G. & Vallen, T. (1985) *Ethnic Minorities and Dutch as a Second Language*. Dordrecht: Foris.

Extra, G. & Verhoeven, L. (1985) Tweetaligheid en tweetaligbasisonderwijs*. Pedagogische Studien* 62. 3-24.

Van Kemenade, J.A., Bolle, C.M., Eldering, L., Extra, G., El Manouzi, A.B.L., Meijnen, G.W., Pel-Tydeman, C. & Ramlal, D. (1992) *Ceders in de tuin. Naar een nieuw opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Meijnen, W., Blok, H. & Karsten, S. (2004) *Onderwijsachterstanden. Update van een review. Recente ontwikkelingen inzake onderwijsachterstanden.* Amsterdam: SCO-Kohnstamm.

Siguan, M. (2001) *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.

Spliethoff, F. (2000) *Uitwerkingen voor OALT als taalondersteuning in de onderbouw*. ‘s- Hertogenbosch: KPC Groep.

Teunissen, J.M.F.B.G. (1986) *Een school, twee talen. Een onderzoek naar de effecten van een tweetalig-bicultureel onderwijsprogramma voor Marokkaanse en Turkse leerlingen op basisscholen te Enschede*. Tesis doctoral, Universidad de Utrecht.

Turkenburg, M. (1999*) Gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Turkenburg, M. (2001) *Onderwijs in allochtone levende talen. Een verkenning in zeven gemeenten.* Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Turkenburg, M. (2002) *Taal lokaal. Gemeentelijk beleid onderwijs in allochtone levende talen*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Verhoeven, L. (1987) *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Dordrecht: Foris.

Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1996) *Taalvaardigheid in de bovenbouw. Nederlands van autochtone en allochtone leerlingen in het basis- en mlk-onderwijs*. Tilburg University.

1. Traducción mía de OET(C): Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur [↑](#footnote-ref-1)
2. Traducción mía de OALT: Onderwijs in Allochtone Levende Talen [↑](#footnote-ref-2)
3. Bloomfield, L. (1933) *Language*. Nueva York: Holt [↑](#footnote-ref-3)
4. Macnamara, J. (1969) How can one measure the extent of a person’s bilingual proficiency? En: Kelly, L.G. (ed.) *Description and measurement of bilingualism: An international seminar.* Universidad de Toronto 79-97 [↑](#footnote-ref-4)
5. Bachmann, L.F. (1996) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press [↑](#footnote-ref-5)
6. Hornberger, N.H. (2002) Language shift and language revitalization. In: Kaplan, R.B. (ed.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford University Press [↑](#footnote-ref-6)
7. Mackey, W.F. (1970) A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals* 3, 596-608 [↑](#footnote-ref-7)
8. Unesco (1953) *The use of vernacular languages in education*. Paris: UNESCO [↑](#footnote-ref-8)
9. Shuy, R. W. (1970) Teacher training and urban language problems. En: Fasold, R. & Shuy, R (eds.), *Teaching standard English in the inner city*. Washington, D.C.: Center for Aplied Linguistics [↑](#footnote-ref-9)
10. Cazden, C., Carrasco, R., Maldonado-Juzman, A.A. & Erickson, F. (1980) The contribution of ethnographic research to bicultural bilingual education. En: Atalis, J.E. (ed). *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press [↑](#footnote-ref-10)
11. Wells, G. (1978) *Talking with children: The complementary roles of parents and teachers. English in Education*, University of Bristol 15-38 [↑](#footnote-ref-11)
12. Grosjean, F. (1982) *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press [↑](#footnote-ref-12)
13. Cummins, J. (1979) Linguistic Inderdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research* 49. 221-251 [↑](#footnote-ref-13)
14. Cummins, J. (1980) The construct of language proficiency in bilingual education. En: Alatis, E. (ed.) *Current issues of bilingual education*. Washington: Georgetown University Press [↑](#footnote-ref-14)
15. Fisman, J. (1977) The social science perspective. En: Arlington, V. (ed.) *Bilingual education. Current perspectives: Social sciences.* Va.: Center for Applied Linguistics 1-49 [↑](#footnote-ref-15)
16. Spolsky, B. (1977) The establishment of language education policy in multilingual societies. En: Spolsky, B. & Cooper, R.L. (eds.) *Frontiers of bilingual education*. Rowley, Mass.: Newbury House [↑](#footnote-ref-16)
17. Toukomaa, P. & Skutnabb, T. (1977*) The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at preschool age*. University of Tampere, Finland [↑](#footnote-ref-17)
18. Kerkhoff, A. & Vallen, T. (1985) Cultural biases in second language testing children. En: Extra, G. & Vallen, T. (eds.) *Ethnic minorities and Dutch as a second language.* Dordrecht: Foris, 133-145 [↑](#footnote-ref-18)
19. Narain, G. & Verhoeven, L. (1993) *Ontwikkeling van tweetaligheid*. Tilburg University Press [↑](#footnote-ref-19)
20. Lalleman, J. (1983) Turkse kinderen in Nederland: De relatie tussen hun taalvaardigheid en de sociaal-culturele oriëntatie van hun ouders. *Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap*. 3. 134-151 [↑](#footnote-ref-20)
21. Vermeer, A. (1983) Het leren en onderwijzen van Nederlands als tweede taal. *Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap*. 3. 102-114 [↑](#footnote-ref-21)
22. Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1985) Ethnic group differences in children’s oral proficiendy of Dutch. En: Extra, G. & Vallen, T. (eds.) *Ethnic Minorities and Dutch as a Second Language.* Dordrecht: Foris [↑](#footnote-ref-22)
23. Wijnstra, J. & Wolfhagen, I. (1984) Instaptoets anderstaligen: onderzoek naar de bruikbaarheid in het basisonderwijs. *Jeugd in School en Wereld*. 68. 14-18 [↑](#footnote-ref-23)
24. Galema, C. & Hacquebord, H. (1985) Text comprehesion of bilingual Turkish children in Dutch primamery and secondary schools. En: Extra, G. & Vallen, T. (eds.) *Ethnic Minorities and Dutch as a Second Language.* Dordrecht: Foris. [↑](#footnote-ref-24)
25. Verhoeven, L. & Boeschoten, H.E. (1986) First language acquisition in a second language submersion environment. *Journal of Applied Psycholinguistics*, 3. [↑](#footnote-ref-25)
26. Altena, N. & Appel, R. (1982) Tweede-taalverwerving van Turkse en Marokkaanse kinderen. En: Stuip, R. & Zwanenburg, W. (eds.) *Handelingen van het 37e Nederlandse Filologencongres*. Amsterdam, Maarssen, 137-142 [↑](#footnote-ref-26)
27. Vermeer, A. (1986*) Tempo en struktuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Tesis Doctoral, Universidad de Tilburgo [↑](#footnote-ref-27)
28. Ramirez, J.D. & Merino, B.J. (1990) Classroom talk in English Immersion, Early-exit & Late-exite Transitional Bilingual Education Programs. En: Jacobson, R. & Falis, C. (eds.) *Language Distribution Issues in Bilingual Schooling*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. [↑](#footnote-ref-28)
29. Verhoeven, L. (1985) Geschreven taal en etnische minderheden. En: de Moor, E. (ed*.) Arabisch en Turks op school*. Muiderberg: Coutinho [↑](#footnote-ref-29)
30. Berg-Eldering, L. van de (1986) *Van gast arbeider tot immigrant. Marokkanen en Turken in Nederland 1965-1985*. Alphen aan de Rijn/Brussel: Samsom [↑](#footnote-ref-30)
31. Schumacher, P. (1981*) De minderheden. 600.000 vreemdelingen in Nederland*. Amsterdam: Van Gennep [↑](#footnote-ref-31)
32. Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties (1974) Den Haag: Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen [↑](#footnote-ref-32)
33. Entzinger, H. (1984) *Het minderhedenbeleid. Dilemma’s voor de overheid in Nederland en zes andere immigratielanden in Europa*. Meppel/Amsterdam: Boom. [↑](#footnote-ref-33)
34. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1979) *Etnische Minderheden*. Den Haag: Staatsuitgeverij [↑](#footnote-ref-34)
35. Entzinger, H. (1978*) Return migration from West-European to Mediterranean Countries*. Geneva: I.L.O. Working Papers [↑](#footnote-ref-35)
36. Entzinger, H. (1984) *Het minderhedenbeleid. Dilemma’s voor de overheid in Nederland en zes andere immigratielanden in Europa*. Meppel/Amsterdam: Boom. [↑](#footnote-ref-36)
37. Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs (1981) Den Haag: Staatsuitgeverij [↑](#footnote-ref-37)
38. Notitie over het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (1983) Den Haag: Staatsuitgeverij [↑](#footnote-ref-38)
39. Everts, H. (1984) *Probleemverkenning etnische minderheidsgroepen binnen en buiten onderwijsvoorrangsgebieden*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit [↑](#footnote-ref-39)
40. Idem. [↑](#footnote-ref-40)
41. Entzinger, H. (1984) *Het minderhedenbeleid. Dilemma’s voor de overheid in Nederland en zes andere immigratielanden in Europa*. Meppel/Amsterdam: Boom [↑](#footnote-ref-41)
42. Tesser, P. (2003). Ontwikkelingen in de schoolloopbanen van leerlingen uit achterstandsgroepen. En: Meijnen, G.W. (Ed.) *Onderwijsachterstanden in basisscholen* 53-78. Antwerpen/Apeldoorn: Garant [↑](#footnote-ref-42)
43. Gijsberts, M. (2003). Minderheden in het basisonderwijs. En: Dagevos, J. & Gijsberts, M. & van Praag, C. (Eds.) *Rapportage minderheden 2003. Onderwijs,* *arbeid en sociaal culturele integratie* 63-109. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau. [↑](#footnote-ref-43)
44. Driessen, G., Van Langen, A., & Vierke, H. (2004). *Basisonderwijs: veldwerkverslag,leerlinggegevens en oudervragenlijst; Basisrapportage Prima-cohortonderzoek, vijfde meting 2002-2003*. Nijmegen: ITS [↑](#footnote-ref-44)