

2

limes

Enero/07

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

una política y jóvenes inmigrantes, a fin de que su carrera escolar llegue a buen puerto. No se trata de ci-
diferenciados. Cada niño, cada adolescente, independientemente de si es o no inmigrante, nece-
dividual, de modo que pueda desarrollar sus capacidades y superar sus deficiencias. El Verb
ind Erziehung (VBE) lucha desde hace mucho tiempo para que se realicen los cambios necesari-
ema educativo alemán. Ya se ha producido un paso importante. El 19 de octubre de 2006 fir-
chule und Lehrkräfte" (Activar y promover — un reto para la política educativa, los padres
y el profesorado), de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación de los Esta-
s y todas las asociaciones de profesores. Con esta declaración podría iniciarse una nueva era p-
a escolar alemán, pues todos los firmantes se han manifestado a favor de romper la depende-
entre procedencia social y étnica y la trayectoria escolar del alumnado. Los alumnos y alum-
der optar a cualquier oferta educativa. Por ello debe desarrollarse en las escuelas una cultura
za y aprendizaje que tenga como objetivo el apoyo individual de cada uno de los alumnos
que una declaración como esta no es suficiente, es preciso que se haga sentir en la acción pol-
a. En especial deben mejorarse las condiciones de trabajo en las instituciones escolares. El y
que el tamaño de las clases sea menor y que se puedan hacer desdobles, a fin de que los ni-
de forma más intensiva. También queremos que los profesores y profesoras colaboren en la
de confianza con los padres, que esta área se reconozca como tiempo de trabajo. Y tamb-
nos que los profesores de las escuelas que no se reconocen como tiempo de trabajo. Y tamb-
o, ul-
nde a la profesora de enseñanza primaria se le permita reforzar el aprendizaje de los niños
dentro de los centros, así como se comprenda mejor la educación de los niños de inmigrantes
e un pool de profesores que se encarguen de la función del profesor a lo largo de la vida. Y ac-
e un pool de profesores que se encarguen de la función del profesor a lo largo de la vida. Y ac-

Inmigración y escuela (I)

Nurgül Altuntas

Bartolomé Bauzá Tagores

Ludwig Eckinger

Mercedes González Fontádez

Axel Kreienbrik

Veysel Özcan

José María Piñán San Miguel

Raúl Ramos Martínez



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN ALEMANIA

EMBAJADA DE ESPAÑA



educación
exterior

limes

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

Director:

José María Piñán San Miguel, Consejero de Educación

Coordinación:

Raúl Ramos Martínez

Equipo de redacción

Alfonso Martín Guallar
José María Piñán San Miguel
Raúl Ramos Martínez

Colaboración:

Nurgül Altuntas
Bartolomé Bauzá Tagores
Ludwig Eckinger
Mercedes González Fontádez
Axel Kreienbrink
Veysel Özcan

Entrevista:

Raúl Ramos Martínez

Compilación noticias sobre educación:

Sabine Friedel

Traducciones:

Alfonso Martín Guallar
José María Piñán San Miguel
Raúl Ramos Martínez

Maquetación e impresión:

MCF TEXTOS SA / TG

© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Secretaría General Técnica
Subdirección General de Información y Publicaciones
Consejería de Educación de la Embajada de España en Alemania
N.I.P.O.: 651-06-136-X
I.S.S.N.: 1863-6144
Depósito legal: M-8037-2007

La Consejería de Educación no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos de esta publicación.
Se permite la copia total o parcial de la documentación siempre y cuando se cite la procedencia, no se proceda a cobro o contraprestación y se informe al MEC de la incorporación, ofreciendo los datos que permitan la vigilancia del cumplimiento de lo expuesto en el punto anterior.
Berlín, enero de 2007

Inmigración sumario y escuela(I)

- 5 **Presentación** | *José María Piñán San Miguel*
- 9 **La inmigración en Alemania** | *Veysel Özcan*
- 14 **Justicia en la educación - el mayor desafío pedagógico de nuestro tiempo** | *Ludwig Eckinger*
- 20 **Entrevista con Helmut Hochschild** | *Raúl Ramos Martínez*
- 29 **Pedagogía intercultural - ¡Somos diferentes pero valemos lo mismo** | *Nurgül Altuntas*
- 37 **La inmigración en España** | *Axel Kreienbrik*
- 40 **Atención educativa al alumno inmigrante en Andalucía** | *Mercedes González Fontádez*
- 45 **Bilingüismo de ricos, bilingüismo de pobres** | *Bartolomé Bauzá Tagores*

Presentación

José María Piñán San Miguel

Sólo en las tablas estadísticas se recogen los saldos migratorios desprovistos de toda connotación y emocionalidad, lo que conlleva dejar de lado las implicaciones políticas y económicas pero, sobre todo, sociales que comportan.

En el resto de supuestos el tratamiento de la emigración o inmigración va acompañado de una toma de posición por referencia a la sociedad emisora o receptora. Porque los movimientos migratorios, al margen de sus causas —a veces políticas, más frecuentemente económicas o mixtas— tienen interés en su perspectiva direccional. Es sorprendente ver en la historia cómo una sociedad emigrante como la alemana (salvedad hecha de la acogida de hugonotes franceses y protestantes austriacos en la Prusia de los siglos XVII y XVIII en zonas de repoblación) con emigración acentuada desde el XIX hasta la diáspora causada por los hitlerianos, se convierte desde la reindustrialización de la República Federal en un país de inmigración masiva.

No muy distinta es la evolución que presenta España, especialmente desde el siglo XIX hasta el exilio tras la guerra civil y la conexión con la emigración a Europa a partir de los 60 del pasado siglo. Pero en estos años y hasta la entrada en la UE España tiene una perspectiva antagónica a la alemana con cuya economía se cruza: es país emisor con destino preferente al mercado laboral alemán.

Sorprendentemente la inversión de la perspectiva migratoria española es tan rápida y contundente que, en sólo 10 años, se ha alcanzado una cota porcentual (8,7%) sobre la población autóctona, salvando en ambos casos las cifras de ilegales o tolerados existentes, similar a la que se da en Alemania (8,8%).

La perspectiva migratoria, si afecta al país emisor, lo hará únicamente en términos abstractos y difícilmente mensurables (pérdida de potencial de crecimiento, salida de la intelectualidad, envejecimiento...) A quien afecta en términos concretos es al país de acogida: La inmigración no es económicamente neutral, ni tampoco desde el análisis político. Y en ningún caso desde el punto de vista social.

En este punto se ha producido tal equiparabilidad de situaciones en ambos países que, con la misma frecuencia, se nos pregunta aquí cómo afronta España la situación, como allí qué hacen los alemanes para salir del paso.

En ambas sociedades se es consciente de que la escuela no es un simple reflejo, que lo es, de la composición social, sino también un instrumento inestimable de superación de las diferencias sociales y de integración del inmigrante

No es menos cierto que a la escuela le incumbe, lamentablemente y por abdicación de otras instancias sociales –sin exculpar a las propias familias–, la tarea de ejercer esta función casi en exclusiva, de ser la herramienta solitaria de educación e integración.

Está por ver, y a ello van tantos esfuerzos, que la escuela-institución sea capaz de transformar desde abajo y sobreponerse a un entorno percibido como crecientemente agresivo:

El *Tagesspiegel* de Berlín informaba ayer mismo (14 de diciembre de 2006) que, en la estadística regional, los alumnos inmigrantes se ven implicados en el 54% de todos los incidentes escolares (*"rara vez como víctimas, usualmente como causantes"*) aunque su proporción entre el alumnado es sólo del 26,6%.

No obstante, lejos de cualquier atisbo xenófobo, conviene el redactor en que *"la violencia no tiene pasaporte, sino una niñez"*, es decir, la propensión a la violencia encuentra su base en las difícil situación social de estos grupos.

No cabe, sin embargo, disimular determinados comportamientos por muy legitimados que estuvieran en origen: *"... el joven mahometano está cada vez menos dispuesto a tolerar concepciones vitales que difieran de su universo (...) desde pequeño no acepta verse dirigido por la mujer-profesora porque es algo que no cuadra con la imagen adquirida de la mujer"*.

Vemos que las dificultades son de índole diversa y así se tratan en las colaboraciones que siguen: conflictividad social y económica, violencia escolar y choque cultural. Situaciones en que ambas partes –y no sólo una– deben abrirse en reciprocidad.

Es recurrente en Alemania la disputa sobre dos aspectos de la situación escolar en los que también apunta su presencia el fenómeno de la inmigración: las causas de la mediocre clasificación en el estudio PISA y la adecuación a la actualidad del modelo alemán de secundaria. Este último –para ahorrarle al lector explicaciones a pie de página de los artículos– puede resumirse en que el alumno, terminada la Escuela Primaria (*Grundschule*), debe iniciar la secundaria en 5º curso en una de las tres vías, diferenciadas según el expediente escolar, de la Escuela Básica (*Hauptschule*), Escuela Real (*Realschule*) o Bachillerato (*Gymnasium*). Se discute sobre el momento, muy temprano para algunos, de la disgregación y sobre el papel y pervivencia de la *Hauptschule*, verdadero pelotón de los torpes o inadaptados, semillero de conflictos y destino casi fatídico para el escolar inmigrante.

Que la combinación "inmigración y escuela" es entendida como asunto de plena actualidad y preocupación en el occidente europeo no requiere, por su notoriedad, de elementos probatorios. Pero uno de ellos podría ser el grado de inquietud que despierta entre los agen-

tes educativos, tal y como refleja la cantidad y calidad de las colaboraciones recibidas sobre la materia. Para dar acogida a un mayor número y respetar nuestro formato hemos decidido distribuir las aportaciones en dos números: el presente y el número 3, que aparecerá en primavera. En ambos se recogen, a la par que artículos de corte académico, la entrevista que queremos hacer habitual, los informes de situación y las experiencias puestas en marcha en Alemania y España.

Si las contribuciones recogidas en nuestros dos países –que no pretenden ser fórmulas mágicas– resultan de interés para la imitación o la polémica, en todo caso para el debate, nos daremos por satisfechos.

La inmigración en Alemania Veysel Özcan

Durante el s. XIX y la primera mitad del XX Alemania era todavía un país de emigrantes, la situación cambió a mediados de los años cincuenta; desde entonces cuenta en Europa entre los principales países de acogida. Hay gran diversidad de inmigrantes, y podemos distinguir varios grupos: los llamados *Gastarbeiter* (literalmente, "trabajadores invitados"), los *Aussiedler* (inmigrantes de ascendencia alemana) y los refugiados.

Desde principios de los noventa, cuando la llegada de refugiados y *Aussiedler* alcanzó su punto álgido, la inmigración e integración se ha convertido en un tema controvertido de la política interior. Hitos en los últimos tiempos han sido:

- El acuerdo de asilo de 2003, que imponía límites la concesión del estatus de refugiado político;
- La nueva ley de nacionalidad, en vigor desde enero del año 2000;
- La adopción de la "Green Card" ese mismo año, a fin de posibilitar la contratación de trabajadores de las tecnologías de la información;
- El largo proceso hasta aprobar la ley de inmigración, en vigor desde enero del 2005¹.

En el marco del debate sobre la gestión de la integración, el tema de la integración se ha perfilado como uno de los ejes principales. Un acontecimiento de interés que ha afectado a este debate ha sido la publicación del estudio PISA de 2001, que hizo patente las dificultades que depara el sistema escolar alemán a los escolares extranjeros.

¹ Parte de esta ley entró ya en vigor en septiembre de 2004.

Desarrollo desde la Segunda Guerra Mundial

Deportados y desplazados

Entre 1945 y 1949 llegaron a lo que actualmente es territorio de la República Federal Alemana unos 12 millones de personas: los estragos de la guerra y los cambios de fronteras hicieron surgir la figura de deportados, o *Vertriebene* (alemanes expulsados de territorios que pasaban a pertenecer a otros países) y desplazados (personas que se decidían a abandonar la zona oriental del país por razones de tipo político). Tras la creación de la República Democrática Alemana, en el año 1949, y hasta la construcción del Muro de Berlín (1961) unos 3,8 millones pasaron de la Alemania oriental a la occidental.

Los trabajadores extranjeros y sus familias

En 1955 la República Federal de Alemania firmó un acuerdo con Italia para la contratación de mano de obra. La economía alemana era boyante, pero escaseaba la mano de obra. Otros acuerdos parecidos se firmarían más tarde con España (1960), Grecia (1960), Turquía (1961) y Yugoslavia (1968). Desde la firma de estos acuerdos hasta 1973, en que se puso fin a los mismos, la cifra de extranjeros en activo alcanzó los 2,6 millones, la más alta hasta el presente. En aquel momento, de los trabajadores extranjeros, los grupos más numerosos eran los turcos (605.000) y yugoslavos (535.000), seguidos por italianos (450.000), griegos (250.000) y españoles (190.000).

La diferencia cuantitativa entre extranjeros en activo y residentes extranjeros ha ido aumentando de forma continuada desde principios de los años sesenta.

Hay que decir que la estancia en el país de estos trabajadores no estaba prevista oficialmente más que a corto o medio plazo, pasado el cual regresarían a sus países de origen. Pero este modelo, llamado "de rotación", se encontró con la oposición de los empresarios, que se veían obligados a formar continuamente a los trabajadores recién incorporados. Esto llevó a la adopción de una serie de medidas legales que afianzaron la presencia de esos trabajadores en el país.

También Alemania del Este contrató trabajadores extranjeros a partir de los años sesenta, a los que denominó *Vertragsarbeiter* ("trabajadores de contrato"). A este fin se firmaron acuerdos con otros países socialistas, entre ellos Polonia (1965), Hungría (1967), Mozambique (1979) y Vietnam (1980). Si en un principio el principal propósito de estos acuerdos era el de la formación inicial y continua de los trabajadores, más tarde se comprobó su utilidad para cubrir la escasez de mano de obra. En el caso de la República Democrática Alemana se tuvo más cuidado con limitar el permiso de residencia, pues el gobierno quería evitar una "integración a hurtadillas". A finales de 1989 vivían en la R.D.A. unos 190.000 extranjeros, de ellos, unos 90.000 eran *Vertragsarbeiter*; a su vez, 60.000 personas de este grupo procedían de Vietnam.

Desde finales de los años ochenta la contratación temporal de trabajadores extranjeros vuelve a desempeñar un papel importante. Por otra parte, Alemania ha reservado, a partir del año 2000, un cupo de puestos de trabajo (15.658 hasta el 31 de diciembre de 2003) para

personal dedicado a las tecnologías de la información (de ese total se hizo uso de 11.326 puestos).

Los *Aussiedler*

Otra fuente importante de mano de obra fueron los *Aussiedler*, personas procedentes de Europa del Este con antepasados alemanes. Entre 1950 y 1987 llegaron a Alemania 1,4 millones de *Aussiedler*, procedentes en su mayor parte de Polonia y Rumanía. La cifra aumentó de forma continuada hasta alcanzarse su mayor cuota en 1990, con un total de 397.000 personas.

Desde mediados de los noventa, no obstante, desciende la cifra de inmigrantes de este grupo, entre otras razones porque se tomaron medidas legales como la introducción de una cuota y exigir a quienes desearan inmigrar que demostrasen tener conocimientos de alemán antes de entrar al país.

Refugiados

Las solicitudes de asilo aumentaron en Alemania de manera importante durante los años ochenta, llegando a su punto álgido en 1992, a causa de la guerra en la antigua Yugoslavia. Ante esta situación el parlamento acordó el 1993 el llamado "acuerdo de asilo", que dificultaba sustancialmente la posibilidad de solicitarlo. Quedaban excluidos aquellos solicitantes procedentes de terceros países en los que ya podrían encontrar refugio y a aquellos a los que se encontrara en las fronteras alemanas o aledaños, a quienes se expulsaba de forma automática. A consecuencia de estas medidas las solicitudes descendieron durante unos años, aunque actualmente ya se ha vuelto a cifras anteriores.

La Oficina Federal para Migración y Refugiados (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) falló, en 2003, un total de 61.961 sentencias de procedimiento de asilo. Con el reconocimiento de asilo para sólo el 1,5% se alcanzó un bajo histórico. Al 1,8% de los solicitantes se les concedió el llamado "pequeño asilo" (no se les expulsa en aplicación de la protección que estipula la Convención de Ginebra), mientras que al 1,6% se les concedió la llamada "tolerancia", *Duldung* (es decir, no se les expulsa del país aunque no se les concede el estatus de refugiado).

Entre los años 1999 y 2003 la mayoría de los solicitantes procedían de Turquía (el 12%, de los que el 81% eran curdos), Serbia y Montenegro (10%, de los cuales el 41% eran albanos y el 34% de etnia gitana) e Irak (8%, el 44% de ellos curdos). De los 7,3 millones de extranjeros residentes en Alemania en el año 2003, 1,1 millones eran refugiados (con el estatus reconocido) y sus familiares.

Dentro de los 1,1 millones de refugiados se cuentan los 188.000 emigrantes judíos de la antigua Unión Soviética, cuya llegada se vio originada por el creciente antisemitismo y la situación económica de la Unión Soviética. La llegada de estos inmigrantes se sigue permitiendo, entre otras razones, para mantener y fortalecer las comunidades judías de Alemania.

Datos estadísticos sobre la inmigración

En el año 2004 se produjeron un total de 602.183 llegadas de extranjeros a Alemania y 546.965 salidas (55.218 más llegadas que salidas). De los extranjeros llegados, el mayor grupo lo constituían los polacos, seguido de rusos y turcos.

Inmigración ilegal

No se dispone de cifras sobre el número de inmigrantes ilegales en Alemania. Cálculos no oficiales, carentes de base científica, apuntan a una cifra de entre 500.000 y un millón de personas. A diferencia de España, Alemania no ha llevado a cabo procesos de regularización.

Población extranjera residente

A la población extranjera residente pertenecen todas las personas que no estén en posesión de pasaporte alemán. Tras los altibajos correspondientes a los flujos migratorios mencionados con anterioridad, la cifra se mantiene relativamente constante desde hace una década y era, en 2005, de 6,7 millones, es decir, el 8,2% de la población total.

La inmigración de *Gastarbeiter* de los años cincuenta y sesenta deja sentir aún su huella en la composición de la población extranjera: más del 50% de los extranjeros residentes en Alemania son ciudadanos de uno de los países con los que se firmaron acuerdos en aquella época. Los grupos más numerosos de esos 6,7 millones de extranjeros eran, finalizado 2005, los turcos (26,1%), los italianos (8%) y los ciudadanos de los territorios de la antigua Yugoslavia (7,3%). El 14,3% de los residentes extranjeros en Alemania proceden de algún país miembro de la Unión Europea (excluidos italianos, griegos y polacos).

Nacionalidad

Hasta el año 1993 la concesión de la nacionalidad se dejaba a discreción de las autoridades, no existía como derecho. En 1993 se reformó la ley y por vez primera se introdujo el derecho a la obtención de nacionalidad: se exigían 15 años de permanencia legal y permanente en Alemania, 8 años en el caso de jóvenes de entre 16 y 23 años. En el año 2000 entró en vigor una nueva ley. Desde entonces, los extranjeros que hayan residido de forma legal y continuada ocho años en el país tienen derecho a la nacionalidad. A esta condición se suman las siguientes: conocimientos suficientes de la lengua alemana, carecer de antecedentes penales, lealtad a la constitución e independencia económica.

Además, los hijos de padres extranjeros adquieren de forma automática la nacionalidad (*ius soli*) si uno de los padres ha residido al menos ocho años de forma legal y continuada en Alemania y si, además, dispone de un permiso de trabajo indefinido desde hace al menos tres años. Los niños que contempla esta ley pueden mantener, además, la nacionalidad de sus padres, pero entre los 18 y los 23 años de edad deben decidirse por una de las dos nacionalidades. Hasta ahora, la mayor cifra de nacionalizaciones, 186.688, se alcanzó el año en que se aprobó la ley, el 2000. Desde entonces se ha producido un descenso. Los turcos cons-

tituyen el grupo de extranjeros que optado mayoritariamente por la nacionalización, seguidos por los iraníes y las personas procedentes de los territorios de la antigua Yugoslavia.

La nueva ley de nacionalidad excluye, en principio, la doble nacionalidad. Se permiten excepciones cuando, por ejemplo, el país de procedencia no libera de la nacionalidad o cuando la pérdida de la nacionalidad supone un perjuicio considerable a quien la solicita. Por otra parte, la estadística demuestra que la posesión de más de una nacionalidad no constituye la excepción (se mantiene en torno al 41% de los casos).

Tendencias

Desde el año 2005 todos los inmigrantes llegados a Alemania de países no pertenecientes a la Unión Europea tienen que asistir a cursos de integración, que consisten básicamente en un curso de alemán. En este tiempo se ha producido la concienciación de que poseer conocimientos de alemán es imprescindible para la integración social y laboral.

Este punto también ha quedado demostrado en el estudio PISA. Los alumnos cuya lengua de comunicación diaria no es el alemán han mostrado una competencia lectora inferior. Además, se demostró que en ningún otro de los países que participaron en el estudio existe una vinculación tan estrecha entre resultados escolares de los hijos y nivel cultural y social de los padres.

El informe PISA ha sido el punto de arranque de un encendido debate y de una toma de conciencia de la importancia de la formación (pre)escolar para la integración. El debate gira, por ejemplo, en torno a la necesidad del apoyo lingüístico en los primeros años de la infancia, en la implantación de un año obligatorio de educación preescolar, en la ampliación del horario escolar a jornada completa y en las consecuencias (negativas) de la división de alumnos entre diferentes tipos de escuela según rendimiento.

Traducción: Raúl Ramos Martínez

Artículo aparecido en Focus Migration y cedido amablemente para su resumen y publicación



LUDWIG ECKINGER

Presidente de la Asociación
Bildung und Erziehung - VBE.

Justicia en la educación - el mayor desafío pedagógico de nuestro tiempo

Ludwig Eckinger

Que cuanto mayor sea el nivel de estudios, mayores son las posibilidades de integración permanente en nuestra sociedad democrática, es un hecho que se hace sentir en terrenos tan diversos como el del trabajo, la salud, la satisfacción con la propia vida y el deseo de formar una familia. Por ello, para las democracias de Europa, el terreno educativo es uno de los factores decisivos de crecimiento. La necesidad de que todos tengamos un acceso más justo a la educación quedó fijada en el programa político de la Unión Europea, como muy tarde, con la aparición del Informe Delors, en la década de los noventa. Paralelamente, son numerosos los estudios comparativos internacionales, en especial el informe PISA (de la OCDE), que informan detalladamente de qué efectos tienen los diferentes sistemas educativos y que constatan, por una parte, la dependencia existente entre la procedencia social y étnica de niños y jóvenes y las oportunidades educativas y, por otra, cómo estas oportunidades pueden mejorarse mediante un sistema que apoye y, además, empuje al alumno a dar lo mejor de sí.

La continua llegada de inmigrantes a Europa hace que el problema de la justicia educativa alcance una nueva dimensión. Ningún estado puede permitirse cerrar los ojos.

Alemania se convierte en país de acogida

Cuando, hace cuatro décadas, se contrató mano de obra procedente de Turquía, Italia, España y Grecia, los políticos contaban con que su estancia en el país no se prolongaría más allá de un periodo concreto. No obstante, muchos de estos trabajadores, sobre todo los de origen turco, se quedaron en Alemania, trajeron a sus familias o formaron una familia en Alemania. El tiempo ha pasado y en Alemania vive ya la tercera generación de aquellos inmigrantes con cuyos países Alemania firmó un acuerdo. A ellos se suma un fuerte flujo de los llamados *Aussiedler*, extranjeros de ascendencia alemana en los países del este de Europa, y de personas que ven en sus lugares de origen escasas perspectivas de futuro, sea por una situación económica catastrófica o porque sus países están sumergidos en conflic-

tos militares. También el hecho de que los países que forman la Unión Europea hayan derribado sus fronteras de mercado y los ciudadanos europeos puedan residir libremente en cualquier país miembro lleva a un aumento continuo de personas afincadas en Alemania a las que se puede denominar "inmigrantes". Bajo el epígrafe de inmigración se recoge a 15,3 millones de personas, de las 82,5 que forman la totalidad de la población; hablamos de casi una quinta parte. La mitad son extranjeros, la otra posee un pasaporte alemán.

Este desarrollo se refleja en jardines de infancia y escuelas. En el grupo de niños de hasta seis años de edad es inmigrante uno de cada tres; en el caso de los escolares de entre seis y diez años lo es el 29,2%; la cifra es de 26,7% para los alumnos de entre diez y dieciséis años y de 21,4% para el grupo de edad de entre dieciséis y veinticinco años. En total el 27,2% de alumnos (seis millones) procede de la inmigración; de ellos apenas la mitad posee pasaporte alemán o ha nacido aquí. En núcleos poblacionales importantes como Berlín, Bremen o Hamburgo el grupo de inmigrantes incluso supera el cincuenta por ciento. Esto hace que el sistema educativo alemán esté marcado por la variedad cultural, lingüística y religiosa, aunque hasta el presente sólo a través del alumnado. El primer Informe Nacional sobre la Educación de Alemania (*Nationaler Bildungsbericht*), presentado en junio de 2006, analizaba en el tema elegido como monográfico —el de la inmigración— por vez primera y de forma diferenciada factores como procedencia, edad, nivel educativo, trayectoria educativa y titulación de los inmigrantes en este país. De forma paralela a la publicación de este informe, las oficinas de estadística alemanas establecían nuevas bases para la elaboración de sus estudios. Por primera vez el concepto de inmigración forma la base sobre la que se elabora el microcenso del año 2005. La estadística se acopla a la realidad. Alemania es un país de acogida.

Con este trasfondo, el mayor reto pedagógico de nuestro tiempo es la consecución de mayor justicia educativa. El estudio PISA 2000, de la OCDE, desempeñó en este sentido un papel impulsor en Alemania. En todos los estados federados alemanes existe una estrecha relación entre el éxito escolar y la procedencia socioeconómica de niños y jóvenes. Este problema no es exclusivo de Alemania. Sin embargo, uno de los criterios de calidad esenciales en cualquier sistema educativo lo constituye la medida en que a todos se les permite participar en la comunidad educativa, sin que en ello influya de especial manera el origen social y étnico del alumnado.

Aumentar la participación educativa de los inmigrantes

Los inmigrantes de los estados con los que Alemania firmó acuerdos en los años cincuenta son actualmente las personas de nivel educativo más bajo. Entre el 40% y el 55% de las personas de este grupo no ha obtenido título escolar alguno; sólo del 10% al 15% dispone de titulación universitaria. Conviene destacar que, en Alemania, el nivel educativo determina el estatus social y económico de los inmigrantes y de sus familias. Es preocupante constatar que los inmigrantes de la segunda y la tercera generación de los países de los que hablamos, tras pasar por el sistema escolar alemán, no logren sacar el fruto que corresponde. Se hace patente la relación entre la trayectoria escolar de los hijos, la procedencia de los padres y la titulación conseguida. De los inmigrantes, los niños cuyos padres sólo han obtenido el certificado de escolaridad de la Escuela Básica (*Hauptschule*), el tipo de escuela al que acuden los niños supuestamente menos dotados, son los que en menor número apare-

cen matriculados en jardines de infancia. De los niños escolarizados tardíamente, más de la mitad proceden de familias inmigrantes. Casi la mitad de los escolares turcos reciben clases en la *Hauptschule*, en el Instituto de Bachillerato (*Gymnasium*) sólo una octava parte. Este reparto lleva a que el alumnado de determinadas escuelas de los núcleos más poblados esté formado casi exclusivamente por niños inmigrantes. La frecuencia con que esta situación afecta a los niños alemanes no inmigrantes es mucho menor. Existe el peligro de que, sin desearlo, surjan guetos. Los niños no inmigrantes evitan las escuelas estigmatizadas por esta situación. A su vez, el ambiente escolar que viven los niños afectados es menos motivador. El 18% de los inmigrantes sin pasaporte alemán no obtiene título escolar alguno y, a menudo, tampoco un título de formación profesional. La integración social de muchos jóvenes inmigrantes se ve dificultada por su menor nivel de cualificación. Y sin embargo sorprende el hecho de que los hijos de inmigrantes, a pesar de los problemas con que se encuentran en su escolarización, tengan mejor predisposición hacia la escuela que los niños no inmigrantes de su edad.

Una sociedad democrática necesita justicia educativa. La formación de cada individuo debe ser interés de todos. Por eso debe mejorarse el acceso a la educación de los inmigrantes. En Alemania este debate es de plena actualidad, y no se limita al terreno de la política educativa. La República, los estados federados y las comunas se esfuerzan por definir una política de integración adecuada a las nuevas circunstancias.

Apoyo individual de cada niño, en vez de itinerarios diferenciados

El éxito de una política de integración se mide en función del grado en que consiga apoyar y sacar lo mejor de niños y jóvenes inmigrantes, a fin de que su carrera escolar llegue a buen puerto. No se trata de crear itinerarios diferenciados. Cada niño, cada adolescente, independientemente de si es o no inmigrante, necesita apoyo individual, de modo que pueda desarrollar sus capacidades y superar sus deficiencias. El *Verband Bildung und Erziehung* (VBE) lucha desde hace mucho tiempo para que se realicen los cambios necesarios en el sistema educativo alemán. Ya se ha producido un paso importante. El 19 de octubre de 2006 firmé en nombre del VBE la declaración conjunta "Fördern und Fordern - eine Herausforderung für Bildungspolitik, Eltern, Schule und Lehrkräfte" (Activar y promover - un reto para la política educativa, los padres, la escuela y el profesorado) de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación de los Estados Alemanes y todas las asociaciones de profesores. Con esta declaración podría iniciarse una nueva era para el sistema escolar alemán, pues todos los firmantes se han manifestado a favor de romper la dependencia existente entre procedencia social y étnica y la trayectoria escolar del alumnado. Los alumnos y alumnas deben poder optar a cualquier oferta educativa. Por ello debe desarrollarse en las escuelas una cultura de enseñanza y aprendizaje que tenga como objetivo el apoyo individual de cada uno de los alumnos. Es evidente que una declaración como ésta no es suficiente, es preciso que se haga sentir en la acción política educativa. En especial deben mejorarse las condiciones de trabajo en las instituciones escolares. El VBE defiende que el tamaño de las clases sea menor y que se puedan hacer desdobles, a fin de que los niños aprendan de forma más intensiva. También queremos que los profesores y profesoras colaboren en una atmósfera de confianza con los padres, y que esta tarea sea reconocida como tiempo de trabajo. Y también defendemos que los profesores y profesoras puedan formarse permanentemente durante la realización de su trabajo, una vez dejados atrás los estudios universitarios, para reforzar el esta-

tus de experto que corresponde a la profesión docente. Todos los firmantes de la declaración de que hablamos revisarán su aplicación dentro de dos años. Para entonces se dispondrá también del segundo Informe Nacional Educativo.

El apoyo individual y el éxito escolar deben construirse sistemáticamente desde la base. El comienzo es fundamental, y sin embargo en Alemania aún no se reconocen la educación elemental y primaria como las fases educativas principales. De ahí que en este país el personal docente de estos centros disfrute de menor prestigio que sus colegas de enseñanza secundaria. Tradicionalmente, en Alemania, el instituto de bachillerato (*Gymnasium*) es el tipo de escuela que goza de mejor reputación. Por ello, este tipo de centro es el que fija el listón que rige al resto de las escuelas. Esta idea se ve reforzada, sobre todo, por el hecho de que cada escuela elige qué alumnos pueden matricularse en ella. El informe PISA pone este sistema en entredicho. Los miembros del VBE exigimos que se someta la política educativa a una reforma de pies a cabeza. Eso conlleva que invirtamos desde ya más medios en jardines de infancia y escuela básica de que lo hemos hecho hasta ahora, uniéndonos así a la norma en el panorama internacional. Cada euro invertido en el apoyo temprano constituye claramente mejor inversión que los euros que después se hacen necesarios para ayudar a los niños y jóvenes afectados por el fracaso. Los jardines de infancia deben convertirse en instituciones a las que puedan acudir todos los niños, y a ser posible de forma gratuita. Esto es crucial, pues no es la cuenta bancaria de los padres la que debe decidir sobre el destino académico de los niños. En la actualidad, nueve de cada diez niños que acuden al jardín de infancia provienen de familias cuyos padres poseen titulación universitaria. Los niños de familias inmigrantes, en las que la madre se dedica al hogar y el padre tiene una cualificación menor, suelen permanecer en casa. Cuando llegan al colegio sus conocimientos del alemán son escasos o nulos, lo que les sitúa en clara desventaja frente a los niños alemanes. El debate provocado por PISA ha hecho que actualmente se reconozca en todos los estados federados la necesidad de un apoyo temprano en el aprendizaje de la lengua alemana, sobre todo en el caso de niños inmigrantes; las medidas necesarias para hacer frente a esta necesidad se están implementando poco a poco. Una prueba, llevada a cabo antes de la escolarización, permitirá determinar qué medidas son necesarias para apoyar al alumno. El aprendizaje del idioma alemán y la adquisición de competencia lingüística son imprescindibles para que se produzcan los demás pasos conducentes a la integración. El VBE lucha por que estos cursos sean impartidos por personal especializado, de modo que se garanticen los resultados deseados.

En Alemania urge sobre todo la mejora de la formación infantil más temprana y de la educación de niños menores de tres años. Para ello, las escuelas primarias (*Grundschulen*) deben desempeñar una tarea importante. Éstas son las únicas escuelas alemanas en las que aprenden juntos niños de diferente procedencia social. El estudio internacional PIRLS/IGLU, dedicado a este tipo de escuela, demostró que el aprendizaje de todos los niños juntos funciona. Pero estas escuelas están sometidas a una presión importante, pues se espera que su profesorado decida a qué tipo de escuela de primer nivel de secundaria deben acudir los alumnos, teniendo en cuenta el rendimiento que se puede esperar de ellos. Es en ese momento cuando se puede apreciar lo estrechamente que depende el rendimiento del nivel educativo de los padres; una lacra que se puede eliminar con ayuda de una labor pedagógica adecuada.

Debemos plantar batalla al fracaso escolar en nuestro sistema educativo. A todo alumno debe hacerse consciente de que puede superarse. Es ahí donde, pensamos en el VBE, se mide la

calidad escolar. La meta es un apoyo de calidad que llegue a todos y en todos los niveles de aprendizaje. Ello se articula en el nivel I de secundaria. En las *Hauptschulen* es inmigrante al menos uno de cada cinco alumnos. Uno de cada dos alumnos turcos está matriculado en una *Hauptschule*, y sólo uno de cada ocho en un *Gymnasium*. No podemos permitirnos que determinados tipos de escuela se conviertan en guetos. Por grande que sea el compromiso profesional del profesorado, lo que no le es posible a este sector es frenar los desmanes de nuestra sociedad. Es responsabilidad de los estados federados y de las comunas corregir los desequilibrios resultantes de factores de tipo étnico y, frecuentemente en estrecha relación, socioeconómicos mediante el desarrollo de las estructuras necesarias. Corremos, en parte, el peligro de que las comunas queden divididas en distritos con marcadas separaciones de tipo social y étnico. Esta tendencia posiblemente será más acentuada allá donde se elimine la asignación de escuelas por zona de residencia. La existencia de sociedades paralelas supone un peligro para las democracias, y por ello no deben ser toleradas.

Lograr que también los inmigrantes se dediquen a la enseñanza

La integración sólo se logra si ambas partes, alemanes e inmigrantes, comparten el deseo de alcanzarla. El camino sólo puede ser a través del diálogo entre ambas partes, y no del simple discurso sobre "los otros". Un aspecto importante al que hasta ahora apenas se ha prestado atención en Alemania es el acceso de los inmigrantes a la profesión docente.

De los 740.711 profesores y profesoras contratados en las escuelas alemanas de régimen general (por oposición a las escuelas de formación profesional), 5.302 son extranjeros. Se trata de aproximadamente el 0,7%. A ellos hay que sumar a los profesores que, procedentes de la inmigración, poseen un pasaporte alemán. El VBE calcula que el total asciende al uno por ciento.

Sin embargo, el total de la población procedente de la inmigración es del 20%, unos quince millones, según un microcenso del año 2005.

Ante esta escasa proporción de inmigrantes en el profesorado debemos interpretar que hemos perdido la oportunidad de dar forma a la dimensión intercultural de la formación y la educación. Diferentes puntos de vista, marcados por la diferente procedencia étnica, tienen una influencia positiva en la solución competente de los problemas pedagógicos.

Según el primer Informe Nacional sobre la Educación, de los jóvenes alemanes de entre 25 y 35 años procedentes de la inmigración, el 45% alcanzó la titulación que da acceso a los estudios universitarios, y aproximadamente el 25% un título universitario. En lo que se refiere al acceso a la universidad, las cifras no se diferencian de las de los alemanes no inmigrantes. Sin embargo, en el caso de los extranjeros del mismo grupo de edad, casi el 50% carece de titulación alguna, y sólo el 16% ha completado estudios universitarios. En el sistema educativo alemán los inmigrantes procedentes de familias con formación cuentan con buenas posibilidades en su trayectoria académica, no tanto así en el caso de que sus padres no hayan recibido formación.

En 2004 el 8,9% de los alumnos extranjeros que terminaban su escolarización en Alemania obtenía el título que da acceso a la universidad, mientras que el 18,1% quedaba sin terminar la carrera.

Si observamos la cifra de estudiantes universitarios alemanes con titulación de acceso alemana y matriculados en centros superiores de la República Federal, vemos que la tendencia es a la baja. Desde mediados de los años noventa la cifra ascendió, de 49.000 hasta alcanzar los 66.000 en el año 2003/04, mientras que en el 2004/05 descendió a 60.000 y en el 2005/06 a 58.900, de los cuales 3.233 estaban matriculados para obtener la cualificación necesaria como profesores. De nueva matrícula son 7.996 estudiantes extranjeros con titulación de acceso alemana, de los que 482 aspiran a un título que les permita ejercer la carrera docente. Con diferencia, la materia elegida por estos estudiantes de la carrera docente son las materias relacionadas con la cultura y los idiomas (el 61%); el 22% estudia Matemáticas y Ciencias Naturales, y el 11% Deporte y estudios musicales.

En el VBE pensamos que en Alemania debe convertirse en algo normal que jóvenes inmigrantes se decidan por la carrera docente. Independientemente de la procedencia étnica deben primar la cualificación pedagógica del candidato y su reafirmación en los valores de nuestra constitución, la Ley Fundamental (*Grundgesetz*).

Este profesorado con una historia personal marcada por la inmigración debe ser formado para poder impartir docencia en cualquier tipo de escuela. La colaboración de profesores y profesoras inmigrantes y no inmigrantes enriquecerá la labor de las escuelas y ayudará a resolver los problemas pedagógicos de manera más competente.

Algunos ministros de educación buscan este profesorado con experiencia de inmigración exclusivamente para las escuelas en las que hay un índice elevado de inmigrantes, en concreto *Hauptschulen* en zonas conflictivas. Nosotros estamos en contra de "profesores de gueto" para "escuelas gueto", pues no debe producirse la separación de los inmigrantes en el sistema escolar.

* * *

Es evidente que la integración de los inmigrantes no puede convertirse en responsabilidad exclusiva de los centros educativos. Alemania, como país de acogida, está en buen camino hacia una política de integración que abarque todos los terrenos sociales. En este sentido, los jardines de infancia y las escuelas son lugares decisivos no sólo para afrontar la heterogeneidad social, sino para crear oportunidades de participación social.

Berlín, 06.11.2006

Ludwig Eckinger es, desde 1993, Presidente de la Asociación Bildung und Erziehung (VBE) y pertenece desde hace varios años a la junta directiva europea de Education International (EI) y al Comité Sindical Europeo de Educación y Ciencia (Europäisches Gewerkschaftskomitee für Bildung und Wissenschaft) en Bruselas. Además, es doctor en pedagogía y profesor de enseñanza primaria; en Baviera enseñó en una Hauptschule y después llevó la dirección de una Grundschule.

Traducción: Raúl Ramos Martínez

HELMUT HOCHSCHILD

Profesor y director de Hauptschule. Dirigió de modo interino la Rütli-Schule durante ocho meses. Asesor docente de la Universidad Técnica de Berlín.

Entrevista con Helmut Hochschild

Entrevistado por Raúl Ramos
5.12.06

Helmut Hochschild ocupó transitoriamente, hasta el 30 de noviembre de 2006, la dirección de la Rütli-Schule, escuela situada en el barrio de Neukölln (Berlín). Esta escuela despertó un debate a nivel nacional cuando, en marzo de 2006, sus profesores dirigieron un escrito de auxilio a las autoridades educativas berlinesas, expresando su incapacidad para hacer frente a un entorno escolar deteriorado por la violencia.

P: La escuela Rütli, de la que usted ha sido director hasta hace unos días, fue escenario el año pasado de ciertas confrontaciones achacables o en relación con la emigración ¿Cuáles fueron estos problemas?

Se trata de problemas con muchas caras de las que intentaré resumir alguna. El primer problema consiste en que en este centro se concentra una población escolar inmigrada inusualmente numerosa. En concreto: el 85% de los escolares de la Escuela Rütli tienen un trasfondo de inmigración. Y un agravamiento del problema es que el 40% de ellos son de procedencia árabe. El porqué sea esto un problema añadido se explica por el hecho de que aproximadamente el 20% del alumnado es de procedencia palestina, sin un status definido de residencia. Estamos en un momento de redefinición legal en que quizá puedan modificarse las condiciones de estos alumnos. Pero de momento las cosas son así: un 20% del alumnado disfruta de una presencia tolerada en Alemania pero sin status de residentes, sin visado y sin poder acceder a ningún empleo. Se da, además, el caso de que la Secundaria Obligatoria¹ prepara para un oficio, pero nuestros objetivos no son relevantes para ese grupo ya que no van a poder acceder a él. Si además tenemos que las tres vías de secundaria en Alemania dirigen, dicho sea burdamente, a los mejores alumnos al Instituto, a los intermedios a la Realschule y a los alumnos con mayores problemas a la Escuela Básica, tendremos el problema añadido de un aluvión de inmigrantes que pertenecen a la clase baja,

¹ Comprende en Berlín los cursos del 7 al 10, etapa antiguamente denominada *Oberschule*.

es decir, que proceden de hogares faltos ellos mismos de perspectivas, que no tienen ingresos, están en el paro y viven de la ayuda estatal, sea la antigua ayuda social o la llamada actualmente Hartz IV.

En resumen; los chicos y chicas proceden de hogares que no cuentan con un plan de vida organizado. Parecerá una banalidad, pero muchos de estos adolescentes son los únicos miembros del hogar que se levantan temprano por las mañanas para estar a las ocho en el colegio, mientras que el resto de la familia no ve la necesidad de levantarse a una hora determinada.

Tenemos, por lo tanto, una acumulación de emigrantes que traen consigo problemas especiales que, en principio y por decirlo resumidamente, podrían tener sus compañeros de origen alemán, el 15% restante, que también proceden de hogares con un nivel de paro por encima de la media y pertenecen a la clase baja. En Alemania se da una focalización especial de problemas sociales en la Escuela Básica y, especialmente, en la del norte de Neukölln. En Berlín se concentran los inmigrantes en el norte de Neukölln, Moabit y Kreuzberg: podríamos utilizar un concepto tan duro como el de formación de ghettos. La situación se deriva de la evolución económica, política y de vivienda en Berlín a partir del acuerdo de captación de inmigrantes de los años 60, que también afectó en su día a los españoles, concentrados tantas veces en determinadas zonas de Berlín.

Cuestión distinta, pero que también tiene su reflejo en la situación, es, p. ej., el hecho de que a los españoles con una cultura y trasfondo cristiano les era más sencillo acomodarse a Alemania.

Algunos profesores de la escuela Theodor-Plevier, de Wedding, han hecho pública su opinión de que una alta concentración de inmigrantes reduce al absurdo el concepto de integración. ¿Deberían evitarse altas concentraciones de alumnos inmigrantes? En tal caso, ¿Qué medidas políticas deberían arbitrase?

Además de la Theodor-Plevier que, según creo, escolariza un 90% de alumnos inmigrantes hay otra escuela, la Eberhard-Klein que también es una escuela básica y participa de los mismos problemas de la primera, pero de forma agravada. La escuela Eberhard-Klein tiene un 100% de inmigrantes. Hace un año mi colega y director del centro, el Sr. Böttich, se vio vapuleado en la prensa, dicho en sentido figurado, por haber desaconsejado a los padres alemanes matricular allí a sus hijos. Por haberles dicho que si lo matriculaban allí sería el único niño alemán, en cuyo caso sería él quien tuviera que integrarse en una sociedad inmigrada. Si lo que pretendemos es que sean los inmigrantes los que se incorporen a la sociedad alemana estaríamos llevando la situación al absurdo, como usted dice.

Difícil pregunta es la de qué medidas políticas se deberían adoptar. Se han fabricado eslóganes como el "bussing", es decir, meter a los alumnos en un autobús y llevarlos a Zehlendorf u otro barrio acomodado. Pero sería una posible solución de carácter discriminatorio que no resultaría integradora.

Se necesita en Berlín una política de vivienda totalmente distinta y también una política social que, por ejemplo, no propicie concentraciones de árabes en Neukölln-Norte sino que

los árabes y cualquier otro grupo se distribuya por toda la geografía urbana. Sería una medida política que aliviaría las escuelas. Otra medida política sería la supresión de la Escuela Básica. Si integrásemos a los inmigrantes en una escuela comprensiva, en una Escuela Integrada², se reduciría automáticamente su proporción. También, como he comentado en otro contexto, hay que considerar la circunstancia de que estas escuelas problemáticas no ofrecen modelos de referencia a sus alumnos, modelos que sí ofrecen los Institutos de Neukölln-Norte a su alumnado inmigrante, positivamente orientado.

Si los alumnos con motivación negativa coincidiesen con los positivamente orientados en una misma escuela tendríamos la esperanza, confirmada por el sistema escolar sueco, de que se produciría un efecto de arrastre sobre el alumnado con peores premisas intelectuales —o, simplemente, con más problemas— que no puede ahora desarrollar sus capacidades.

En resumen: debe producirse una decisión política de gran calado en Alemania; una política de integración que haga realmente posible la integración —concepto clave: política de vivienda— pero también debe producirse un cambio en el sistema escolar.

En opinión de la anterior directora de la escuela, la Sra. Brigitte Pieck, una parte del problema consiste en que la formación de los profesores no tiene en cuenta la realidad social. ¿Qué piensa usted a este respecto? ¿En qué dirección debería procederse?

Es cierto. Se necesita una reestructuración en la formación del profesorado. Hay expertos que, con fundamento científico, participan de esta opinión. Yo lo digo a partir de la experiencia y sin mayor base científica porque me formé aquí en Alemania hace ahora 30 años y disfruté de un mayor componente práctico en mi formación. Fue en la Facultad de Pedagogía de Berlín Occidental. Teníamos un semestre de prácticas colocado relativamente pronto dentro de la carrera, el cuarto, todo un semestre llamado *Didaktikum* que se desarrollaba totalmente en la escuela. En ellas me pasé todo el semestre, impartí yo mismo clases, viví experiencias, constaté puntos positivos y también déficits sobre los que trabajé en la segunda parte de la carrera.

Este componente práctico se ha reducido dramáticamente. En Alemania cometemos el error de concebir la formación del profesor en torno a las asignaturas, de modo que un profesor de matemáticas recibe una formación similar a la de un licenciado en matemáticas. Sin embargo las escuelas de Primaria y Básica —quizá no el Instituto— necesitan profesores que transmitan conocimientos tal y como se producen en la vida. Nuestra vida diaria no se articula en materias como matemáticas, lengua, etc. sino que los conocimientos están entretreídos. Los conocimientos especializados, lo que aprenden alumnos y profesores en matemáticas, está tan desgajado de las necesidades sociales globales, de la relevancia social, que los alumnos lo aprenden y retienen con la dificultad consiguiente. Salga a la calle y pregunte a cualquiera qué puede hacer con un sistema de ecuaciones con dos incógnitas. Muchos le dirán que lo dieron en la escuela pero que no les sirve de nada. Estamos recargando tanto la formación de los profesores como la de los alumnos con una serie de conocimientos sin relevancia cotidiana y social. Tal vez sea relevante para los cursos supe-

² La Escuela Integrada (*Gesamtschule*) existe ya como cuarta vía y con distinto grado de implantación en los distintos *Länder*.

riores (11, 12 y 13 del Instituto³), de cara a la educación universitaria, pero no en los cursos anteriores y en ningún caso en centros especializados en alumnos más limitados como los de la Escuela Básica.

La Sra. Pieck tiene razón cuando afirma que los profesores no están preparados para enfrentarse a la realidad y ello porque la formación del profesorado se hace de espaldas a la realidad, porque la realidad escolar no está integrada en la carrera. Si se diera esta conexión tendríamos la ventaja de que la escuela se beneficiaría de las nuevas concepciones de la universidad y ésta se beneficiaría de las situaciones que aporta la práctica para, a su vez, configurar líneas de solución desde el plano universitario. La conexión entre universidad y escuela sería absolutamente deseable por muchas razones. La Sra. Pieck tiene toda la razón en que, al no darse esta conexión, el profesorado está mal preparado.

¿En qué medida no radica gran parte del problema en la existencia de tres vías en el sistema escolar alemán?

Ya dije al contestar a su primera pregunta que el sistema agudiza los problemas. Lo he vuelto a demostrar el estudio PISA. Tenemos un sistema escolar que sólo tiene réplica en Austria y Liechtenstein. El resto de países europeos y de todo el mundo no diversifican en un momento tan temprano como lo hace Alemania, por regla general después de cuarto de primaria. O sea, a los 10 años de edad. En Berlín constituimos una pequeña excepción ya que la división se presenta al acabar de primaria, pero sigue siendo una vía única en Europa.

Los resultados medidos por PISA en alumnos de noveno (15 años) muestran que este sistema, como mínimo, no consigue mejores resultados que los de otros países. Deberíamos alejarnos de este sistema ternario y acercarnos a la escuela integradora. Porque además se nos presenta el problema demográfico con pérdida de densidad de la población en los nuevos *Länder* como Mecklemburg-Vorpommern o en los antiguos como Schleswig-Holstein. De modo que en los ayuntamientos pequeños no se podrá mantener una oferta triplicada porque no habrá suficientes alumnos. Tendríamos pues, tanto el proyecto integrativo ya mencionado como la razón demográfica que nos obligaría a disponer de otra forma nuestro sistema escolar.

Hay defensores de las ideas más dispares para combatir lo que los medios de comunicación llaman "miseria educativa". Más fomento, mayor exigencia, más cursos de alemán, más inversión en escuelas, aumento de plantilla... ¿Cuál es su receta?

Comencemos por la cuestión dineraria. Justamente en un estado federado como Berlín, que vive al borde de la insolvencia, se hace difícil exigir más dinero. Pero si comparamos Alemania con otros países de la OCDE está comprobado que sólo invierte el 3,5% del PIB en educación mientras que los países escandinavos invierten el doble, el 7% de su PIB. Mientras la educación siga teniendo un papel importante en el discurso oficial de los políticos pero un papel

³ Enseñanza postobligatoria, sólo en bachillerato.

secundario en los hechos de los gestores económicos no podremos mejorar sustantivamente nuestro sistema educativo. Necesitamos una reorientación de nuestros impuestos y más dinero para la educación. Y otra distribución: seguimos gastando demasiado dinero en los Institutos, con los alumnos de más edad. Pero el fundamento de la educación se pone en la guardería y en primaria, etapas en las que se ahorra en Alemania. Tiene que ser al contrario. Hay que fortalecer las bases, también financieramente, mientras que los alumnos más inteligentes y avanzados no necesitan tanto ese apoyo, ya que pueden autoayudarse mejor y aprender “más económicamente”. Necesitamos una redistribución dentro del sistema escolar. También aquí nos sirven de modelo los escandinavos... y no sólo los escandinavos: no sé lo que ocurre en España cuando se coloca en las guarderías personal con cualificación académica y se le refuerza con otro personal menos formado pero cuya presencia fortalece el proceso de aprendizaje de los niños. En cambio nosotros en Berlín tenemos guarderías con grupos de 18 niños atendidos por personal sin formación y, particularmente, mal pagado. Vengo, precisamente, de una asamblea en Neukölln donde los educadores y educadoras a los que pretendemos integrar en las escuelas de primaria nos dicen con toda claridad que se sienten muy mal pagados y muy mal organizados. Algo hay que hacer con el sistema escolar alemán.

Menciona usted los cursos de alemán. Usted publica una revista para personas que han llegado a Alemania como hispanohablantes o se han ido a España como germanoparlantes. Esta gente entiende la diferencia entre aprender español a una edad temprana o aprenderla como lengua extranjera posteriormente. En Alemania aún no hemos entendido que los inmigrantes siguen hablando en casa su lengua materna mientras que, de hecho, sólo hablan alemán, como los árabes en la escuela Rütli, cinco horas al día. Y seguimos sin entender que esta gente debe aprender alemán de forma distinta y se les debe enseñar de otro modo a como si fuera su lengua materna. En las escuelas de Berlín tenemos un profesorado que, de forma casi exclusiva, se han formado como profesores de lengua materna y consecuentemente esta es su forma de enseñar, sin estar preparados para las necesidades evolutivas de la lengua en el caso de los inmigrantes. Aunque hay cursos de formación en “Alemán como segunda lengua”, se hacen tan alejados de la realidad que he podido comprobar en mi escuela cómo profesores que los habían cursado seguían sin modificar sus clases de alemán. También en este terreno necesitamos una promoción de lo práctico en la formación continua.

Refuerzo y exigencia: va en paralelo con el sistema escolar. En las Escuelas Básicas de Berlín tenemos buenas posibilidades de establecer refuerzos con clases pequeñas... pero que no funcionan por causa de la composición de nuestro alumnado. Si las mismas posibilidades de refuerzo se dieran en un sistema escolar con etapas integrativas conseguiríamos, desde mi punto de vista, mayor eficacia y eficiencia económica para los medios invertidos.

Aumento de plantillas —sí, en último término podrían exigirse. Pero vuelve a ser una cuestión financiera. Si tuviéramos más profesores y mejor preparados quizá no necesitaríamos mucho más.

Hay políticos que reclaman mano dura y ven la solución de los problemas en imponer medidas más severas. ¿Cuál es su opinión al respecto?

Mi slogan, tras 25 años de actividad docente, es “duro pero cordial”. Es necesaria una mirada positiva para con las personas. Los pedagogos que ya no ven lo positivo de las personas

han fracasado. La mano dura sin más es un concepto marcado negativamente. Es mejor utilizar el término “consecuencia” en su lugar. Si transmito a los alumnos cuáles son las reglas establecidas, incluso las del trato cotidiano, debo procurar que esas reglas se observen. Si alguien prescinde de esas reglas se debe entablar contacto y diálogo con él. En determinados casos puede llegarse a una actuación contundente, sobre todo si son contravenciones que implican actitudes hirientes contra las personas. Una fuerte medida sancionadora debe ir siempre acompañada de medidas pedagógicas. Un mal ejemplo son las cárceles que, en todo el mundo, sólo castigan, sin aportar medidas pedagógicas. También defiendo que en Alemania existan hogares de acogida bien dotados para jóvenes que, por el motivo que sea, presentan tendencias delictivas, de modo que antes de llegar a la cárcel puedan ser reconducidos al camino adecuado con la ayuda y soportes adecuados. De no hacerlo estos jóvenes acabarán como adultos en la cárcel, en cuyo caso habremos hecho un flaco negocio porque habrá pocas posibilidades de resocializarlos.

Se trata de sustituir el rigor por la consecuencia. Y consecuente es que se expriman al máximo las posibilidades existentes con más medios y formas de apoyo, p. ej., las que pueden aportar las instituciones de apoyo a la juventud, la colaboración entre ellas y las escuelas para ayudar preventivamente, antes de que se produzca la contravención a la norma.

Da la impresión de que la prensa fue responsable de una presentación sesgada de lo acontecido en la escuela Rütli. ¿Tienen los medios de comunicación algún papel en la solución de los problemas educativos?

A la primera parte debo decir que así fue. La difícil situación de la escuela Rütli también fue ocasionada por la prensa. Cuando entré en la escuela el 31 de marzo (de 2006) era imposible llevar a cabo una enseñanza según los cánones, no tanto porque la situación fuera anárquica como porque la presión de la prensa sobre la escuela había llevado a esa situación anárquica. La presencia de la policía no estaba justificada por la necesidad de disciplinar a nuestros alumnos sino para mantener a la prensa alejada de los alumnos que, en casos, habían sido estimulados por aquella a cometer actos delictivos. Se ha probado que la foto de la pedrada y el alumno encapuchado fue provocada por la prensa. Su necesidad de presentar a los lectores una información incisiva o de ganar más espectadores encontró un campo abonado. Sin embargo —y entro a la segunda parte de su pregunta— los problemas educativos se comentan cada vez más en Alemania, las posibles soluciones se discuten más amplia y profundamente y, en esta coyuntura, aparece el nombre Rütli como un indicador. De ahí que para los educadores y para todo Berlín la escuela Rütli represente un catalizador y generador del debate. Esto se puede comprobar: el Senado de Berlín había preparado medidas para la mejora de las Escuelas Básicas, medidas que se vieron aceleradas por causa de nuestra escuela. Por ejemplo, ya se había planificado que toda Escuela Básica en Berlín estuviera dotada de un asistente social. Las últimas habrían de recibirlo en enero de 2007 pero Rütli fue la causa de que los gestores económicos implementasen la medida y toda escuela básica en Berlín contase ya a primeros de septiembre con dicha plaza. Lo mismo puede decirse de los nuevos contratos docentes. Por causa de la postración económica se contrataban pocos profesores en Berlín, lo que llevaba a un envejecimiento del profesorado y al aumento de problemas en las escuelas. Pudimos conseguir, por primera vez en muchos años, 75 nuevos profesores y profesoras para las Escuelas Básicas y sólo para ellas. Significó adentrarse en una senda de nuevas contrataciones, en una vía de

rejuvenecimiento del panorama profesoral de Berlín. Y todo ello se consiguió por la presión de los medios de comunicación y por la discusión pública. Si no se puede decir que obligásemos a los políticos a actuar al menos aceleramos sus actuaciones. O sea, que también ha habido secuelas positivas.

Desde el año pasado se llevan a cabo en la escuela Rütli algunas iniciativas para mejorar el entorno formativo ¿Puede, brevemente, indicar de qué proyectos se trata?

La primera parte de su pregunta incluye una falsa presuposición que podría implicar que el claustro de Rütli, que en parte enseña allí desde hace años, viera minusvalorado su trabajo. Desde hace años existen allí iniciativas pedagógicas y mejoras, no sólo desde que yo llegué a la escuela y desde que se montara todo ese circo periodístico. Ya las había iniciado la Sra. Pieck, la antigua directora. Pero todo esto no ha sido suficiente, en especial porque Rütli no ha tenido un equipo directivo completo desde hace diez años y se vino definitivamente abajo con la enfermedad de la Sra. Pieck a principios de curso. No había sustituciones por enfermedad, lo que agravaba todos los problemas. O sea, que sólo pudimos acelerar y hacer visibles al público esos proyectos que ahora debo resumir cuando, ya en las vacaciones de Pascua, justo después de los titulares sobre la escuela, pude contratar dos nuevos profesores y reforzar el trabajo organizativo desde la dirección. Hasta el 31 de marzo en que llegué a la escuela la organización había gravitado sobre los colegas, que no querían convertirse en directores pero hacían el trabajo además del suyo. Por eso era preciso integrar mejor a todo el mundo en esos proyectos que luego se pusieron en marcha. Debo decir, además, que la carta y la proyección en los medios de comunicación levantaron oleadas de solidaridad en casi todo el planeta. Recibimos ofrecimientos de dotaciones de casi todo el mundo, p. ej. de los Young Americans, estadounidenses que viajan por Europa y cuya ayuda se concretó en 20.000 € para mejorar la escuela. Y al final lo conseguimos. Aprovechamos el proyecto de 3 días de los Young Americans para reorganizar nuestra oferta artística y musical y presentar de mejor manera a nuestro alumnado las opciones de música de modo que no tuvieran que elegir todos el mismo instrumento, sino que pudieran determinar lo que mejor les va entre seis grupos temáticos. Con ello hemos aumentado la motivación de nuestros alumnos y alumnas. Otra materia importante en las Escuelas Básicas alemanas es la "Preparación para la vida laboral", una asignatura muy orientada a la práctica: aquí tenemos un proyecto denominado Rütli-wear e incardinado en la enseñanza con el que hemos conseguido un efecto de arrastre en el profesorado. Van a ver este año lo que funciona con nuestro alumnado y lo que no funciona, de manera que pueda aumentarse el curso que viene la cuota de materias prácticas.

Hemos recibido muchas ofertas del exterior: artistas, agrupaciones de inmigrantes, mahometanos (tenemos un 70% de mahometanos en la escuela) que vienen a la escuela y les explican el Corán de forma que se combatan errores tales como la incitación a la violencia en la religión musulmana. Hay una transversalidad cultural para salir al paso a lo poco que se ha integrado la cultura de los otros en la vida diaria. Un ejemplo: en octubre se celebró el Ramadán, que es para los musulmanes algo así como la Navidad para los cristianos, pero no tuvo ninguna repercusión en la escuela a pesar de ese 70% de musulmanes. Abordamos la cuestión de forma que los cristianos, que también tenemos mucho que aprender, respeten esa fiesta del mismo modo que pedimos respeto para las nuestras. Podría mencionarle una larga serie de iniciativas pero creo que éstas son las más importantes.

¿Cómo valoran profesores y padres estas iniciativas?

El profesorado en Berlín ha iniciado un movimiento de transformación, al menos desde Pisa. Este proceso requiere una gran energía y, si consideramos el promedio de edad superior a los cincuenta años, vemos que supone una carga para los profesores. También lo es el proceso de transformación en Rütli. Los profesores participan en él pero no deja de haber intentos de frenarlo por razón de la sobrecarga que supone. El proceso va bien pero no tan rápidamente como debería porque hay carencias históricas que remontar en todas las escuelas berlinesas. Corremos siempre el peligro de una recaída porque todo intento innovativo se pone siempre en tela de juicio por lo que supone de sobrecarga.

Los padres no entran mucho en valoraciones porque no están acostumbrados a que se les pregunte y se les implique en la escuela, especialmente porque tenemos en Rütli un 40% de padres de origen y lengua árabes y nosotros, hasta hace poco, no teníamos a nadie que hablase árabe. De forma paralela tenemos muchos padres, árabes o no, que son analfabetos.

Es decir, que nuestra lengua habitual, fijada en la cultura y en el lenguaje escrito ni siquiera les llega a los padres. Necesitamos otros caminos, verbales y no escritos, para acercarnos unos a otros; no el profesor que pronuncia un discurso ante los padres sino un contacto directo y cotidiano. Si acudimos a un encuentro informal, podemos disfrutar de charlas en pequeños grupos, ir de un grupo a otro, comunicar, saltar las barreras de comunicación que impone un sistema tan burocratizado como el escolar.

Debemos procurar una configuración de la escuela que tenga mayor relevancia social también en la comunicación con los padres: es lo que estamos probando en Rütli con reuniones de padres en las que hay traductores de árabe y turco, el asistente social de la escuela y también un miembro de la comunidad palestina. Nos hemos dado cuenta de que los padres árabes tienen mucho más interés por la escuela del que habíamos supuesto. En cuanto nos comunicamos con ellos en otro plano aparece el interés. Cuando los padres formen parte del cambio también lo enjuiciarán de forma positiva.

Supongo que la intermediación de los intérpretes no será suficiente. ¿Qué más puede hacerse para incrementar la participación de los padres?

Precisamente los progenitores emigrantes de clase baja, dicho sea en plata, necesitan mucha ayuda en nuestra sociedad. Esta ayuda deberá ir unida a la escuela, de forma que se vea en ella no sólo un punto de encuentro para la comunicación sino también un punto de encuentro para el apoyo. Muchos de los padres, especialmente los de origen árabe y turco tienen graves problemas con sus hijos, porque están creciendo entre dos culturas. Ni están asentados en la, digamos, cristiana ni lo están ya plenamente en la musulmana: viven una vida hermafrodita. Ese hermafroditismo causa graves problemas a los padres que viven anclados en las tradiciones de su cultura de procedencia ya que ni están ni desean estar integrados en Alemania ya que no se les ha dado la oportunidad para ello. Veamos un ejemplo: Hay una calle en Neukölln, la Sonnenallee, dominada por el comercio árabe. Muchos de estos negocios son ilegales porque nuestra sociedad no les posibilita establecerse de forma legal. ¿Y por qué se acumulan en la Sonnenallee? Porque los negocios ilegales fun-

cionan mejor entre la masa que no salteados. En suma, estos inmigrantes se ven abocados a la ilegalidad porque del lado de la ley no tienen ninguna posibilidad.

Lo mismo ocurre con la educación infantil. Hay que actuar ya en la guardería y en primaria y dar una oportunidad de integración y de ayuda a los padres. Podría hacerse a través de reuniones de padres como la mencionada, en la que interaccionen padres alemanes con árabes y puedan proseguir sus contactos a título privado.

Las premisas para la integración deben darse a todos los niveles, en la alta política y en el plano inferior de la vida cotidiana. También hay en Alemania buenos ejemplos que tenemos que multiplicar y de los que tenemos que aprender. Hay muchos países que están resolviendo el problema de la emigración mejor que nosotros. Se lo digo con un último ejemplo: A la pregunta de un reportero alemán sobre los buenos resultados de una escuela en Estocolmo a pesar del alto número de emigrantes responde el director: "Me parece una pregunta típicamente alemana: Tenemos buenos resultados precisamente por el gran número de inmigrantes en la escuela. Porque no llamamos 'extranjeros' a los inmigrantes sino 'neosuecos'. Y los consideramos como miembros valiosos de nuestra sociedad, nuevos miembros que aportan impulsos nuevos a nuestra sociedad".

Si en Alemania mantuviéramos esta postura la política de inmigración e integración marcharía mucho mejor que ahora.

Traducción: José María Piñán San Miguel

NURGÜL ALTUNTAŞ

Profesora de Francés, Historia y Ética en la Wilhelm-Heinrich-von-Riehl-Schule y Responsable de la Formación en el Aprendizaje Intercultural del Centro de Formación de Profesores de Wiesbaden.

Pedagogía intercultural - "Somos diferentes pero valemos lo mismo"

Nurgül Altuntaş

La inmigración africana ha situado a España ante un reto político, social y económico presente en Alemania desde hace 50 años, con la diferencia de que los inmigrantes procedentes del Sur y Este de Europa que llegaron a Alemania lo hicieron con un precontrato de trabajo.

La mayoría de los inmigrantes de comienzos de los años cincuenta procedían de Italia, España, Grecia y Portugal. En los años sesenta llegaron los turcos y yugoslavos. Los países emisores y receptores establecieron acuerdos de contratación. Especialmente en Alemania y Francia los planes de inmigración desencadenaron verdaderas oleadas transnacionales y reagrupamientos familiares.

Sus objetivos al venir a Alemania eran muy claros: Buscaban una salida a la situación de paro y desempleo estructural o la posibilidad de aumentar sus ingresos en poco tiempo para mejorar su nivel de vida en el país de procedencia.

En Alemania no conocían ni el idioma ni la cultura ni las peculiaridades del país. No sabían ni cómo dirigirse a la mayoría de la población ni de qué hablar con ellos. Trabajaban y ganaban dinero para su familia con la intención de volver cuanto antes a su país de origen, era el llamado principio de rotación. Por ello, el permiso de trabajo y de residencia del trabajador extranjero debía expirar automáticamente al volver a su país a los pocos años. Pero no se les podía obligar a volver a la fuerza, así que los trabajadores temporales se convirtieron en residentes permanentes, en una minoría extranjera en situación de inmigración¹.

Con el reagrupamiento familiar de los años 1965-1970 los inmigrantes se quedaron definitivamente.

¹ Vgl. Klaus J. Bade: *Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*, München 2000, S. 314-315.

La evolución del fenómeno de la emigración ha situado a la República Federal de Alemania ante un triple dilema:

1 El aprendizaje de la lengua del país

Aunque hoy en día nos pueda parecer ingenuo, la convicción inicial de que los inmigrantes iban a volver a sus países de procedencia hizo que la obligatoriedad escolar en vigor no se aplicara a los hijos de estos trabajadores. Sólo a principios de los años 70 se impuso la asistencia escolar obligatoria a los hijos de los extranjeros. Sin embargo, las escuelas no estaban preparadas para tal eventualidad. No tenían experiencia alguna en la integración de niños extranjeros y carecían de los fundamentos didácticos para ello. Los primeros proyectos de las llamadas "clases para extranjeros" que agrupaban únicamente a alumnos de esas características resultaron, desde el punto de vista de la integración social, absolutamente contraproducentes.

Igualmente, la falta de experiencia en la enseñanza del alemán a hijos de inmigrantes provocó un desproporcionado fracaso escolar a causa de sus dificultades lingüísticas. Desde hace algunos años las escuelas ofrecen ya cursos obligatorios de alemán para niños extranjeros. Incluso en las guarderías y escuelas infantiles es frecuente contar con clases de apoyo lingüístico que tienen su continuidad, con carácter voluntario y gran éxito de aceptación, en la escuela primaria.

2 Limitaciones sociales

Actualmente las nuevas teorías de pedagogía intercultural han ido entrando en las instituciones escolares, éstas se sienten impotentes ante las condiciones de vida de los inmigrantes y su aislamiento en guetos de minorías y grupos de culturas diferentes. La integración es un deber sociopolítico que debe ser impulsado por sus representantes políticos desde todos los grupos sociales. En Alemania estamos todavía empezando con este proceso.

3 Promoción en lugar de selección

Desde la publicación de los alarmantes resultados del primer estudio PISA de 2001, el Gobierno Federal, los Ministros de Cultura, pedagogos y especialistas trabajan sobre el hecho incuestionable de que los hijos de inmigrantes y los niños de entornos sociales desfavorecidos obtienen los peores resultados y están más limitados para la formación.

En la actualidad el discurso político y pedagógico predominante es tratar de favorecer el apoyo temprano e individualizado del alumno, incluso desde la etapa preescolar. Las primeras reacciones ante el insatisfactorio puesto en el "ranking" escolar internacional han procurado la mejora y profesionalización de la formación del profesorado así como elevar la calidad de la enseñanza a través de la generalización de los objetivos escolares prescriptivos y la capacitación metodológica del personal docente. Se persigue que el alumno aprenda a pensar, actuar y valorar por sí mismo. Su formación debe capacitarle para resolver problemas y no simplemente a reproducir contenidos modelos predeterminados.

En este sentido la aceptación de la diversidad en el alumnado es una condición previa fundamental en el proceso de aprendizaje, cuyos objetivos, junto con la transmisión de cono-

cimientos y la cualificación para el futuro profesional, deben propiciar la pacífica convivencia entre persona de diferentes procedencias, culturas, religiones y formas de vida.

Planteamiento pedagógico

La educación intercultural

La educación intercultural no es una asignatura escolar. El aprendizaje intercultural se puede producir en aquellos lugares donde el contacto humano es posible; la escuela es precisamente un lugar singular de encuentro, para muchos niños y adultos incluso el único contexto de contacto con otras culturas. En la escuela conviven niños de la misma edad y de distintos lugares de procedencia. Este encuentro con gente tan distinta y con la intensidad con que se da en el entorno escolar, difícilmente se repetirá en esa medida en posteriores etapas de la vida adulta.

El aprendizaje intercultural va dirigido específicamente a la formación de la personalidad del individuo, pero no de una forma aleatoria sino con el objetivo, desde el punto de vista político, de conformar de tal manera la convivencia entre los diferentes grupos sociales que facilite la funcionalidad de los distintos ámbitos de la sociedad.

Los tres niveles del aprendizaje intercultural

Integrar constructivamente la propia reflexión sobre uno mismo con la idea que se tiene sobre el otro es un objetivo cuya consecución dependerá siempre de las condiciones previas del individuo, de su capacidad para cambiar de perspectiva, de su habilidad empática y de los necesarios conocimientos que tenga sobre el otro.

1. Cambio de perspectiva

Independientemente de la procedencia cultural, los seres humanos valoran, interpretan y perciben al resto de las personas de diferente manera, tanto si las consideran individualmente como en su conjunto.

El cambio de perspectiva ayuda a reconocer que los juicios y valoraciones sobre situaciones concretas de la vida dependen de las consecuencias que éstas tengan sobre el propio individuo. El cambio de perspectiva te permite plantear la pregunta de si lo que para mí es bueno o malo, justo o injusto, lo es también para las otras personas en otras situaciones.

2. Conocimientos

El cambio de perspectiva será más fácil en la medida en que mejor se conozcan las circunstancias del otro. A menudo la falta de este conocimiento impide tener una idea clara de su forma de vida.

3. Empatía

Empatía es la capacidad para ponerse afectivamente en el lugar de otras personas. Se diferencia de la simple simpatía por la clara intencionalidad de interiorizar los sentimientos del otro a través del cambio de perspectiva, y comprender así su situación emocional.

La consecución de un aprendizaje intercultural dependerá decisivamente del grado en que estos tres niveles, cambio de perspectiva, conocimientos y empatía, estén relacionados e incardinados entre sí, y con respecto a las circunstancias concretas.

Cultura. ¿Qué es la cultura?

Cualquiera de nosotros, en algún momento se ha parado a pensar en el concepto de cultura. Cada uno de nosotros tiene una idea de lo que es cultura y lo relaciona con asociaciones concretas. En este sentido, cada uno de nosotros es, pues, un experto en su propia idea de cultura.

Identificamos cultura con ideas, significados, percepciones y adaptaciones. La palabra cultura representa la encarnación de civilización, progreso y describe el sentimiento de pertenencia a un grupo social. Diariamente escuchamos hablar de la cultura de empresa, de la cultura de la formación, la cultura del tiempo libre, de la comida, del baño, de la cultura dominante, sin olvidar, finalmente, la cultura del aprendizaje. Por eso es necesario presentar aquí tres conceptos básicos de cultura:

- El concepto de cultura para las ciencias humanas.
- El concepto antropológico y etnológico de cultura.
- El concepto pedagógico de cultura.

1. El concepto de cultura en las ciencias humanas

Para las ciencias humanas el concepto de cultura se centra en el desarrollo de las capacidades y destrezas personales que conlleva la consecución de un individuo culto y formado. En este sentido, categorías como la literatura, la música, las artes plásticas, la técnica, la arquitectura, etc. enriquecen a la persona y la integran en la vida social. La formación de estos individuos es un deber de las instituciones educativas, especialmente de la escuela primaria.

Toda institución escolar, independientemente del tipo que sea tiene un deber común de convertir a las nuevas generaciones en seres integrados socialmente, conocedores de las reglas y rituales sociales que previamente han aceptado. Cuanto mejor sea este proceso, mayores son las posibilidades de éxito social. Esta persona, se convierte así en un ser formado, en un individuo culto.

Respecto a las personas culturalmente formadas, Josef Mikl escribe: "Formas parte de una cultura, sólo si posees el correspondiente conocimiento y te comportas, hablas, comes, bebes, te sientas, andas, etc. conforme a sus normas."²

2 Mikl. Josef: Kulturbegriff im Wandel. Publicado en "Erziehung und Unterricht" Revista austriaca de Pedagogía, 8/95. Pag. 506-517.

2. El concepto antropológico y etnológico de la cultura

A diferencia de la idea de cultura para las ciencias humanas, el concepto cultural antropológico no se limita a la consideración sólo de la propia cultura, sino que trasciende al reconocimiento de las otras culturas existentes.

En este sentido se comparan culturas diferentes, pero siempre las propias ideas se erigen en medida y canon de referencia. La cuestión es discernir lo que nos diferencia de las otras culturas, qué forma de vivir y de pensar tenemos y cual tienen los otros y, finalmente, cómo las ordenamos en nuestro registro de naciones culturales.

Deseada o no, la sociedad mayoritaria impone siempre una jerarquía de valores que produce un sentimiento de superioridad, de ignorancia y de intolerancia frente a la minoritaria. Si somos sinceros reconoceremos que realizamos este tipo de comparaciones diariamente, aceptando así como grandes culturas de la antigüedad, la de los egipcios, otomanos, mejicanos incluso la de los iraquíes.

Queda abierta la cuestión de si la cultura de los africanos, indios o mejicanos tienen el mismo valor que otras más próximas a nosotros. ¿No nos sentimos en el fondo más cercanos a los franceses, noruegos, norteamericanos, incluso a los australianos del otro lado del mundo, que a los japoneses, esquimales o mongoles?

Se nos ocurren muchas razones que lo explican: Compartimos la misma historia, religión, la proximidad geográfica, etc. Los otros países se nos presentan como realidades singulares, exóticas.

El factor determinante para este concepto de cultura es por lo tanto, esta pertenencia a una sociedad concreta.

3. El nuevo concepto pedagógico de cultura

Según la interpretación de los pedagogos, en la idea de cultura no existen las sociedades, ni las culturas de los países sino el estilo de vida de las personas y las estructuras y símbolos culturales. Las diferentes culturas, determinadas por las creencias, usos, costumbres y tradiciones que regulan la vida armónica de un país, no son el centro de esta concepción, sino las correspondientes formas de vida de los individuos.

Las exigencias de la vida cotidiana y sus diferentes formas se convierten en punto de partida de una cultura, que día a día se renueva. Consecuentemente, toda cultura no sólo es diferente sino también cambiante.

La gran novedad de este punto de vista reside en que ya no podemos hablar de culturas singulares que, de una forma u otra, son compartidas por los miembros de un mismo grupo social. Un rígido aferramiento a la cultura de la mayoría no es compatible con los continuos cambios en las relaciones sociales, además provoca el rechazo de otras culturas que poco a poco van transformando y cambiando nuestras formas de vida. La idea convencional del típico extranjero, bien sea la mujer turca con velo o el indio con turbante, ignora por com-

pleto la heterogeneidad de otras culturas. La creación de estereotipos y la comparación entre algunos elementos de distintas culturas llevan obligatoriamente a la aparición de normas y de sistemas de valores.

El concepto pedagógico de cultura parte de la base de que toda cultura es transformada permanentemente por el propio individuo y los individuos. A diferencia de otras ideas de cultura, éste es un concepto dinámico, en el sentido de que la cultura se produce y se manifiesta en las organizaciones, las instituciones, en las relaciones sociales, y siempre en un constante y renovado debate.

Aquel que convive con personas de distintas procedencias conforma una cultura que determina sus vivencias personales, sus experiencias y sus acciones.

Cultura ya no es lo normalizado, la realidad que determina las formas de pensar, las acciones y condiciones, sino el resultado del intercambio social y la comunicación en la vida diaria.

El concepto dinámico de cultura significa también que el individuo está en constante interacción con su entorno. No vive en un mundo de disposiciones inmutables, sino que desarrolla un permanente discurso consigo mismo. La persona crea y transforma constante y simultáneamente su cultura y se convierte en portadora de la misma.

MODELOS DESDE LA PRÁCTICA ESCOLAR

Entrevista de padres y alumnos sobre la situación de la integración.

Política y Economía, Historia.
Curso 7º. Tema:

“La Integración de los inmigrantes. ¿Dificultan los prejuicios la integración?”

Elaboración de cuestionarios y evaluación.

Descripción de la unidad didáctica:

a) Tema del conjunto de la unidad didáctica

“Inmigración laboral en los años 60 y 70. Estudio cronológico para comprender los aspectos históricos, culturales y sociales”.

La programación de la unidad didáctica se organiza en tres grandes bloques que exigen un variado número de sesiones escolares. En cada uno de los bloques se plantean problemas enmarcados en un eje temático común y se persiguen unos objetivos concretos que conlleven, a su vez, una concepción específica de la programación.

TEMAS	OBJETIVOS DIDÁCTICOS	METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO
1º Bloque: ¿Por qué vinieron? ¿Qué esperaban encontrar?	<ul style="list-style-type: none"> Recopilación de los conocimientos previos. Ampliación y estructuración de lo aprendido. 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretación de una caricatura. Trabajo con textos y documentales filmados (“Solino” de Fatin Akin, “Tiempo de nostalgias”). Realización de composiciones escritas sobre el tema.
2º Bloque: Lo general Lo particular	<ul style="list-style-type: none"> A través del estudio de casos concretos identificar la emigración como un fenómeno histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> Recopilación de preguntas abiertas sobre el tema. Invitación a testigos de la época. Recuerdos escritos de los testigos.
3º Bloque: Elaboración y presentación del trabajo final	<ul style="list-style-type: none"> Selección de fuentes documentales para la cronología. Presentación del fenómeno histórico en los diferentes niveles cronológicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Estructuración previa de las fuentes para los diferentes niveles del estudio cronológico. Elaboración de un eje cronológico en niveles históricos paralelos.

b) Tema de una sesión escolar

“Entrevista a un testigo de la época” según el método de la “Oral history”

Padres y abuelos como testigos de la inmigración de los años 60, 70 e incluso de 1980 hasta nuestros días.

Planteamiento del problema:

¿Qué información se puede conseguir sobre la forma de vida de los protagonistas a través de sus testimonios?

¿Qué expectativas tenían? ¿Cuál era la situación real?

Objetivos específicos de la sesión:

Los alumnos deberán:

- A través de entrevistas con testigos de esa época, reconocer en las personas mayores una fuente considerable de información histórica.
- Comprender el fenómeno de la emigración mediante el estudio de casos concretos, valorando las consecuencias para el propio individuo.

- Buscar respuestas a las cuestiones planteadas en relación con los bloques temáticos.
- Grabar las declaraciones de los testigos entrevistados en vídeo o en cassette.
- Analizar y valorar la información recopilada a partir de los conocimientos disponibles.
- Desarrollar la capacidad de empatía a través de la interiorización de los relatos.

Consecuencias y perspectivas

“Se quería mano de obra pero llegaron seres humanos”. Este lema marcó un punto de inflexión en el planteamiento del fenómeno de la inmigración; reflexión, que sólo tímidamente encontró eco en la didáctica escolar. Es verdad que ahora la cuestión del extranjero aparece en todos los libros de historia, pero la clave está en el grado de profundización con que se trabaja la cuestión. De ahí, la gran responsabilidad del enseñante de plantear y cuestionar los estereotipos cotidianos.

En esta unidad didáctica se incide de forma retrospectiva en los orígenes de la inmigración intentando aproximarse fielmente a la realidad de aquel tiempo. Se trata de conmover y hacer reflexionar al alumno, aunque sólo sea puntualmente, tanto sobre los hechos objetivos como desde la cercanía emocional a los testimonios.

El aprendizaje del alumno a través del método histórico con que estudia el fenómeno de la inmigración, le permite tomar conciencia de la importancia de la perspectiva múltiple a la hora de conformar la propia opinión. El objetivo de las entrevistas con testigos y protagonistas directos es confrontar al alumno con el pasado reciente desde su presente, que contemple la historia, no como algo incierto e incomprensible, sino que reconozca, en el esfuerzo por comprender los problemas y cuestiones históricas, un enriquecimiento personal en su aprendizaje, en la formación de sus convicciones y una ampliación en su visión del mundo. Los alumnos no son “tabula rasa” inmaculada, tienen sus propios valores familiares, sociales y culturales, donde se han socializado y que quieren representar y defender en su entorno.

Por eso es importante también, en relación a la escuela y a la enseñanza de la historia, que el alumno reflexione y cuestione sus propias ideas, convicciones y pensamientos. ¿Por qué su vida se desenvuelve de forma diferente a como él quisiera?. Así los escolares centran su análisis en los aspectos que determinan su propia vida, desarrollando su capacidad de crítica del comportamiento, la reflexión y la acción consecuente. Uno de los objetivos educativos más importantes de la escuela actual es precisamente, que el alumno desarrolle su capacidad de crítica y valoración para que pueda comprender y cuestionar su historia personal y universal y actuar en su entorno.

Traducción: Alfonso Martín Guallar

AXEL KREIENBRINK

Miembro de la Unidad de Investigación de la Oficina Federal para Migración y Refugiados.

La inmigración en España Axel Kreienbrink

De ser, tradicionalmente, un país de emigrantes, España se ha convertido en pocas décadas en uno de los principales países de acogida de Europa. La emigración española elegía como destino Latinoamérica y algunos países europeos; el flujo a estos últimos se redujo drásticamente tras la aprobación de la ley llamada *Anwerbestopp*, de 1973-74 (que prohibía la concesión de permiso de trabajo a aquellos trabajadores que, teniendo un empleo temporal, tuvieran fijada su residencia en el extranjero). A su vez, España empezó a recibir lentamente inmigrantes; las cifras se han disparado desde finales de la década de los noventa. A finales del año 2005 el número de permisos de residencia concedidos alcanzaba ya 2,7 millones aproximadamente. Según los datos del padrón municipal, el 1 de enero de 2005 la cifra de residentes extranjeros en España es de unos 3,7 millones. Según estos datos, el porcentaje de extranjeros residentes en el país a principio del año 2005 es de aproximadamente el 8,5% de una población total de 44,1 millones.

Desarrollo político-jurídico

El desarrollo de la política española de inmigración se caracteriza por la lenta toma de conciencia de su nuevo papel como país receptor. Según ha ido madurando esta conciencia, la legislación se ha adaptado a la coyuntura. Han preponderado las cuestiones relacionadas con el control de la llegada de inmigrantes; los retos que suponen temas como la integración han ido recibiendo gradualmente mayor atención. Los últimos años se vieron marcados por un proceso continuo de reformas. Así, en el año 2000 entró en vigor la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Se trataba de una ley moderna y flexible centrada en elaborar normas que permitieran, de manera controlada, la llegada de inmigrantes legales y su integración social. Pocos meses después de las elecciones de marzo del año 2000, que situaron en el poder al Partido Popular, el partido conservador endureció esta ley mediante la Ley Orgánica 8/2000. Se retiraron algunos de los derechos concedidos también a extranjeros residentes en España de forma irregular. El carácter restrictivo de la política de inmigración del Partido Popular llevó, en 2003, a mayores restricciones en lo que respecta a la concesión de documentos y a la reunificación familiar, así como a la imposición de sanciones a quienes prestasen ayuda a la inmigración ilegal.

El actual gobierno socialista intenta, desde el último cambio de gobierno, en el año 2004, enfocar el tema de la inmigración desde una perspectiva más liberal y más orientada al consenso. No se cambió la ley, pero a finales de 2004 el gobierno aprobó un nuevo reglamento, más liberal. Éste contempla, con mayor énfasis, la acogida de inmigrantes de manera legal cuando su llegada vaya unida a la obtención de un puesto de trabajo. Además, en el año 2005 se produjo una legalización masiva de inmigrantes que residían en el país sin permiso de residencia. Se presentaron más de 691.000 solicitudes, y recibieron respuesta positiva 577.000. Esto la convertía, con diferencia, en una de las medidas de legalización más generosas de Europa.

Una medida reciente es la instauración de un fondo de integración (2005: 120 millones de euros; 2006: 182 millones de euros) destinado a ayudar a las comunidades autónomas y a los municipios. Estos fondos deberán dedicarse a la promoción de medidas para la acogida e integración y a la educación escolar de los jóvenes inmigrantes. Además, en junio de 2006 se presentó un extenso Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración para los años 2006 a 2009, que habrá de dotarse con dos mil millones de euros.

Refugio y asilo

España no es un país tradicional de asilo. En 1984 se aprobaría una ley de asilo que en 1994 habría de ser reformada para su adaptación a los acuerdos europeos de Schengen y Dublín. Desde entonces, previa a la tramitación de asilo y a efectos de exclusión, se comprueba si la solicitud carece de fundamento o si se produce abuso. Que España no sea uno de los países preferidos para solicitar asilo puede que tenga que ver con que, dadas las escasas concesiones de ese estatus, puede resultar más fácil, una vez puesto pie en el país, mantenerse "oculto" a las autoridades para después solicitar el permiso de residencia en un posible periodo de regularización. En la actualidad, solicitan el asilo anualmente algo más de 5.500 personas. De ellas, desde hace algunos años, el grupo mayoritario lo forman personas de nacionalidad nigeriana.

Nacionalidad

En los últimos años se ha reformado en varias ocasiones (1982, 1990, 1995, 2002) la ley que regula el derecho a la nacionalidad española. Los cambios se han referido, sobre todo, a personas que en su día poseyeron la nacionalidad española o a descendientes de españoles. Se trataba de facilitar a estas personas la recuperación de la nacionalidad y, con ello, la (re)integración. Debido a los lazos históricos, los hispanoamericanos tienen trato de preferencia a la hora de obtener la nacionalidad. En vez de los diez años que constituyen la norma, se les pide que demuestren la residencia en España durante sólo dos años.

La constitución contempla la posibilidad de la doble nacionalidad y, sobre esta base, se han firmado acuerdos con diversos países hispanoamericanos. En caso de no haber acuerdo alguno, la adopción de la nacionalidad de un país hispanoamericano tampoco conlleva la pérdida de la española. En el caso de una nacionalidad no hispanoamericana, España sólo permite mantener la española cuando existen acuerdos de reciprocidad.

Inmigración ilegal

Un problema crucial de la inmigración en España es el de la residencia ilegal. Principalmente se produce cuando el interesado permanece en el país después de que haya expirado su visado de estancia. La entrada ilegal propiamente dicha —mediante la travesía del Estrecho de Gibraltar desde el norte de África o mediante la llegada a las Islas Canarias— ocurre con mucha menor frecuencia, a pesar de la gran atención que recibe de los medios informativos. Ante esta situación España decidió instalar el SIVE (Sistema Integral de Vigilancia Exterior), que se supone "cerrará" el acceso marítimo mediante el uso conjunto de radares de larga distancia, cámaras térmicas, tecnología para la visión nocturna, rayos infrarrojos, helicópteros etc. Esto hace que las rutas migratorias se redefinan: ya salen pateras de la costa mauritana o incluso de Senegal. Sólo en el periodo transcurrido desde enero hasta finales de junio de 2006 son más de 11.000 las personas detenidas ante la costa canaria o ya en las islas. El aluvión de personas supera la capacidad de reacción de las autoridades locales y las posibilidades de los campamentos de acogida, desde los cuales, y antes de que transcurran cuarenta días, los inmigrantes deben ser trasladados a la Península Ibérica.

Perspectivas

Habrà que esperar a ver qué resultado dan los instrumentos dispuestos por el partido socialista para gestionar la inmigración (p.e. la posibilidad de entrar legalmente en el país si se dispone de puesto de trabajo), pero dado que muchos inmigrantes buscan trabajo de manera menos formal, es de prever que no desaparezca el problema de la inmigración ilegal, tanto más en cuanto que la presión migratoria del norte de África y de la región subsahariana seguirá presente.

Traducción: Raúl Ramos Martínez

Artículo aparecido en Focus Migration y cedido amablemente para su resumen y publicación



MERCEDES GONZÁLEZ
FONTÁDEZ

Directora General de Participación
y Solidaridad en la Educación.
Consejería de Educación. Junta de

Atención educativa al alumnado inmigrante en Andalucía

Mercedes González Fontádez

La especial posición geográfica de Andalucía, al sur de España, entre Europa y África, ha significado a lo largo de su historia la constante presencia de gentes y culturas de ambos continentes. No obstante, ha sido a finales del pasado siglo cuando Andalucía ha pasado a convertirse en una nueva tierra de acogida. Y desde entonces, la atención educativa al alumnado inmigrante se ha convertido en una preocupación constante para la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. No en vano hemos pasado de atender a 10.987 alumnos y alumnas en el curso 1999/2000 a los 74.720 del curso 2006-07. La incorporación de este alumnado ha generado nuevas necesidades educativas, motivadas fundamentalmente por su diversidad de origen y cultura, por los diferentes momentos de incorporación a los propios centros y, en muchos casos, por el desconocimiento total o parcial del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La procedencia de este nuevo alumnado, de 156 países distintos, su proximidad o lejanía cultural con respecto a sus compañeros y compañeras de clase, su conocimiento o no de la lengua de acogida, determinan diversos y muy importantes aspectos para su correcta atención. En este sentido, atendiendo al continente de procedencia, la población inmigrante europea es la que mayoritariamente ocupa nuestras aulas, con el 38,94% del total. A ellos se añaden los procedentes del continente americano, que constituyen el segundo grupo fundamental, con el 34,37% de la población escolar inmigrante. La población de origen africano constituye el tercer grupo en importancia numérica (22,25%). Su distancia cultural, su desconocimiento del idioma y sus, a veces, precarias situaciones administrativas lo hacen el grupo más vulnerable y, por tanto, más necesitado de todas y cada una de las actuaciones que estamos llevando a cabo. Debemos destacar, dentro de este grupo, el importante número de inmigrantes de origen marroquí, que, por sí solos, constituyen el 18,57% de la población escolar inmigrante de Andalucía. Finalmente, el alumnado oriundo de Asia y Oceanía resulta muy escaso en nuestra Comunidad (3,53%) si exceptuamos al procedente de China (más de la mitad de este grupo), que crece paulatinamente.

El Gobierno Andaluz puso en marcha el Plan de Atención al Alumnado Inmigrante como desarrollo de la Ley 9/1999 de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. Este Plan se integra actualmente en el área socioeducativa del Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, un Plan más amplio que afecta al Gobierno andaluz en su conjunto y que concreta todas las actuaciones para atender las necesidades del inmigrante, y que ha supuesto un fuerte aumento de la inversión por parte de la Junta de Andalucía. Las actuaciones que componen el Área Socioeducativa del Plan Integral para la Inmigración en Andalucía se destinan a la consecución de una serie de objetivos que pretenden atender cada una de las necesidades que pudieran plantearse.

Así, nuestro objetivo primordial es garantizar una plaza en el sistema educativo para todos los niños y niñas inmigrantes, en condiciones de igualdad con la población andaluza. Y ello no sólo en los plazos que establece la normativa para la escolarización ordinaria, sino en cualquier época del año. Para ello estamos siguiendo una política de divulgación entre la población inmigrante del proceso de escolarización y organización del sistema educativo en Andalucía, que nos ha llevado a la edición de una Guía Básica del Sistema Educativo Andaluz (*Una escuela de colores*), con una tirada de 100.000 ejemplares y editada en las diez lenguas más habladas por esta población inmigrante, con el objeto de explicar, en un lenguaje claro y sencillo, todo lo que puede ser de utilidad para el alumnado inmigrante desconocedor de nuestro sistema educativo: diferentes etapas que forman el sistema educativo andaluz, organización de la vida de los centros, proceso de escolarización, participación de las familias en la vida del centro, servicios complementarios, atención específica al alumnado inmigrante, derechos y deberes del alumnado, puntos de información... Junto a ello, año tras año, venimos editando el folleto «*La Escuela empieza en Marzo*», como campaña de escolarización, en los idiomas español, francés, inglés y árabe.

Por otro lado, cada vez resulta más importante facilitar el acceso a los servicios complementarios del sistema educativo. Así, el comedor, el transporte y las residencias escolares permiten la continuidad en el sistema educativo para el alumnado con dificultades socioeconómicas. Favorecer la participación del alumnado, cualquiera que sea su origen, a través de estos servicios básicos constituye una pieza angular de cualquier política educativa que tenga como meta la incorporación de todos y todas, sin distinción, en la fructífera rutina escolar.

Asimismo, y una vez matriculado, el alumnado inmigrante se ve a veces necesitado de medidas de refuerzo y apoyo educativo. En este sentido, su primera y más importante necesidad es el aprendizaje del español. Para ello, hemos puesto en marcha diferentes medidas como las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, que son programas de enseñanza del español como lengua vehicular adaptados a las propias necesidades del alumnado. En el curso 2006-07 son 275 los profesionales especialistas en la enseñanza del español que atienden al alumnado inmigrante dentro del horario lectivo.

Las funciones a desarrollar por el profesorado de las ATAL son atender a aquellos alumnos y alumnas de otros países que, por no conocer el español, tienen dificultades de acceso al currículo, así como facilitar al profesorado de los centros orientaciones y materiales para incorporar al alumnado al proceso de enseñanza normalizado.

Por otro lado, hemos creado un *Programa de apoyo lingüístico para el alumnado inmigrante* destinado a potenciar el aprendizaje del español como lengua vehicular, que se imparte

en horario no lectivo, con el que los centros educativos pueden ofertar actividades extraescolares de apoyo lingüístico para este alumnado. Los participantes en el programa asistirán al centro (en grupos de entre 5 y 12 alumnos y alumnas), en horario de tarde, durante dos o cuatro horas semanales (de acuerdo con la organización decidida por el centro), en las que recibirá la atención directa de un profesor o profesora, que les plantearán actividades en torno al aprendizaje del español, llevando a cabo funciones de orientación, proporcionando el material adecuado y ayudando al desarrollo de actividades y hábitos de organización del tiempo y de planificación del trabajo. Este curso escolar son 203 los centros educativos en los que se imparte este Programa.

La misma intencionalidad tiene el *Convenio* firmado con el *Instituto Cervantes* para el uso del *Aula Virtual de Español*: durante el curso 05-06, 1.000 alumnos y alumnas inmigrantes hicieron uso de esta herramienta, que incorpora las nuevas tecnologías al aprendizaje del español. En este Aula Virtual se ofrecen al estudiante materiales didácticos de naturaleza multimedia, herramientas de comunicación de Internet y un sistema de seguimiento automático. Tras la evaluación realizada en todos los centros docentes que lo han utilizado, se ha renovado este convenio para el presente curso escolar, duplicándose el número de licencias ofertadas y abriendo la posibilidad a la matriculación no sólo del alumnado inmigrante sino también de sus familiares.

Asimismo, estamos trabajando en la *elaboración de materiales de apoyo* para el aprendizaje del español, que se distribuye entre los centros docentes andaluces y entre el profesorado especialista. Recientemente se ha publicado el *Manual de Lectoescritura Para ciudadanos y ciudadanas del mundo*, realizado por una profesora de ATAL, que se ha hecho llegar al profesorado y a todos los centros educativos.

Otra de las medidas puestas en marcha en Andalucía para la atención al alumnado inmigrante es la mediación intercultural. La finalidad de la *mediación intercultural* es facilitar la comunicación y la relación entre personas y grupos de culturas diversas, conociendo sus propios prejuicios, su marco de referencia, su visión del mundo, como elementos determinantes en la relación con los demás y sobre todo en el marco de la diversidad cultural. Con el fin de facilitar la incorporación de la figura del mediador intercultural al sistema educativo andaluz, se vienen suscribiendo convenios de colaboración con Asociaciones sin ánimo de lucro, con el fin de desarrollar actuaciones en los centros educativos. La labor desarrollada por estos mediadores se lleva a cabo siempre en coordinación con los responsables de la Consejería de Educación en las Provincias. También se procura la implicación de los profesionales de los centros docentes en los que se actúa.

Por otra parte, es fundamental la *formación en interculturalidad de los profesionales de la educación*, con la finalidad de preparar al profesorado en el conocimiento de las culturas que mayoritariamente acuden a nuestra Comunidad Autónoma, en el tratamiento de la diversidad y en el respeto a la pluralidad. En el curso escolar 2005/2006 se han realizado 147 actividades de formación directamente relacionadas con la medida descrita, en las cuales han participado 2.978 profesoras y profesores y, además, se financiaron 161 planes y proyectos formativos para desarrollar proyectos de centro interculturales. También creemos importante el *intercambio de buenas prácticas en el ámbito de la interculturalidad*, por lo que se organizan Jornadas dirigidas específicamente al profesorado de las ATAL, con el fin de propiciar el intercambio de experiencias.

Otro de nuestros objetivos es el de promover el conocimiento de la lengua y la cultura de origen, no sólo entre los propios alumnos y alumnas inmigrantes, sino también entre el alumnado de origen andaluz, como forma de fomentar el conocimiento de la riqueza que representa la diversidad cultural. Para ello, desarrollamos el *Programa de mantenimiento de la cultura de origen*, que ya se puso en marcha el *curso 05-06*, con los objetivos de promover el mantenimiento de la cultura de origen, difundir información sobre todas las culturas presentes en los centros entre toda la comunidad educativa, aprovechar los aspectos de enriquecimiento que suponen las otras culturas para todo el alumnado, fomentar la participación del alumnado inmigrante y de sus familias en todas las actividades del centro, y favorecer la comunicación y el sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Este programa se desarrolla en horario no lectivo, como actividad extraescolar y voluntario para todo el alumnado.

En el mismo sentido, colaboramos con el Ministerio de Educación y Ciencia y la Embajada de Marruecos en el *Plan de Lengua Árabe y Cultura Marroquí*, coordinando la actuación de 9 profesores y profesoras que atienden a alumnos y alumnas marroquíes. Este Programa se desarrolla en las Comunidades autónomas en virtud del convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del Reino de Marruecos de 14 de Octubre de 1980 (BOE de 10 de octubre de 1985).

Otro aspecto importante es el acceso y la estancia de la población inmigrante en los diversos niveles de la educación permanente de adultos, así como el establecimiento de estrategias de intervención para incorporar nuevas líneas de trabajo en la educación permanente relacionada con la población inmigrante. Para ello, fomentamos su incorporación en la formación básica de personas adultas, y el desarrollo de Planes de Educación Intercultural en los centros de educación permanente.

Finalmente, pretendemos favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, fomentando que los centros educativos sean un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos. Los centros docentes pueden hacer mucho en sus pueblos, barrios o zonas educativas por la divulgación de los valores de la interculturalidad, acercando a sus vecinos los aspectos más positivos de las otras culturas que conviven en sus aulas y en sus calles, además de la financiación de Proyectos de Centro Interculturales, a la que hemos hecho referencia anteriormente.

Especial importancia cobra, día a día, la *Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz"*: actualmente son 1.600 centros docentes andaluces los que forman parte de esta Red. Con ella se pretende que, con la participación de toda la comunidad educativa, se desarrollen en los centros docentes proyectos encaminados al aprendizaje de una ciudadanía democrática, la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y la mejora de la convivencia escolar.

En la misma línea de actuación, fomentamos la participación del alumnado inmigrante y de sus familias en la vida de los centros, a través de convocatorias de subvenciones para las correspondientes asociaciones, federaciones y confederaciones. Con estas ayudas, impulsamos el asociacionismo de madres y padres, así como el asociacionismo estudiantil, bajo los principios de la solidaridad y la cooperación, con un horizonte de objetivos múltiples, tales como potenciar la participación activa en las labores de la comunidad educativa,

favorecer el ejercicio de los derechos y deberes y colaborar en una formación de calidad en igualdad de hombres y mujeres de nuestra Comunidad Autónoma.

Después de todo lo anterior, creemos poder decir que se están realizando todos los esfuerzos posibles para conseguir que los centros educativos andaluces estén suficientemente preparados para atender a la población escolar inmigrante presente en nuestra tierra. No obstante, la Junta de Andalucía, y especialmente esta Consejería de Educación, pretenden seguir avanzando en aquello que consideran de justicia social, como es la normalización de la presencia del alumnado inmigrante en nuestras aulas.

BARTOLOMÉ BAUZÁ
TUGORES

Consejero de Educación. Embajada
de España. Principado de Andorra.

Bilingüismo de ricos, bilingüismo de pobres¹

Bartolomé Bauzá Tugores

El destino te ha regalado dos lenguas. Conserva este tesoro (...) Desarrolla tu lengua y la otra lengua, tuya también. Comprende, habla, lee en las dos lenguas. Apréndelas. La vida ha enriquecido tu capacidad de comunicación (...)
No permitas que sean enemigas. Ninguna es más bella ni más noble (...) Enriquece en ellas a tus hijos...
(Decálogo del bilingüismo)²

Hablar de *Inmigración y escuela* implica hablar necesariamente de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, porque el inmigrante —y en mayor medida sus hijos— se ven en la necesidad de aprender la lengua del país que les acoge. Y a casi todos ellos, sean primera, segunda o tercera generación, trabajen o vayan a la escuela, a casi todos no les es extraña la denominación de bilingüe. Porque el término bilingüe aplicado al hablante admite toda una gradación de matices, desde la práctica de usar alternadamente y de forma perfectamente diferenciada dos lenguas, por ejemplo, hasta el dominio deficiente de las dos lenguas, y así es como dispersos entre estos matices encontramos por lo general a todos los miembros de la familia emigrante.

Pero es en la escuela donde convergen las mayores preocupaciones de sociólogos, pedagogos, lingüistas, maestros o políticos. Allí, entre aquellas paredes tan simples, va a tener lugar el gran reto del futuro: por qué caminos y de qué manera el niño, el joven va a inte-

¹ Título de un capítulo de Anna Lietti. — Pour une éducation bilingue: guide de survie à l'usage des petits Européens, Paris, 1994.

² Publicado en una revista de la minoría alemana de Hungría. Citado en SIGUAN, Miquel.—L'Europa de les llengües, edicions 62, Barcelona, 1995.

grarse en la nueva sociedad a la que le han llevado sus padres; y esa integración va a depender fundamentalmente del dominio que adquiera de la lengua inicialmente extraña. Porque es en los hijos donde se puede superar una barrera lingüística a menudo insuperable para los padres, pues aquellos tienen toda la posibilidad (y también la obligación) de escolarizarse y así aprender con el estudio y el contacto directo con los otros niños la lengua del país de acogida.

Tan amplio es el campo de estudio del bilingüismo que si bien podemos inicialmente plantearlo desde la perspectiva del individuo o desde la perspectiva social, no tenemos más remedio que referirnos inmediatamente después a todo un abanico de posibilidades de reflexión sobre el término. Si hablamos desde el individuo podríamos considerar el bilingüismo precoz, natural, equilibrado, dominante, coordinado, compuesto, ordenado, desordenado, simétrico, asimétrico, etc. Si hablamos desde la sociedad podríamos reflexionar sobre bilingüismo unicultural o bicultural, aditivo o sustrativo, complementario o desigual, ambiental uniforme o ambiental dual, asimilador o no asimilador, neutro o distributivo, y así sucesivamente. Son muchas las clasificaciones y muchos los estudios dedicados al tema; la labor de la escuela y en la escuela requiere el conocimiento de este aparato teórico, cierto, pero no es menos cierto también que a la escuela se le exige una puesta en práctica, práctica que deberá forzosamente construirse sobre el acierto y el error. Por su parte, las disciplinas que han estudiado el bilingüismo son también diversas; desde la lingüística o la sociología más clásicas hasta la psicolingüística de Chomsky, Cummins o Siguán o la sociolingüística de Bernstein, Fishman, Aracil, Vallverdú o Sarto. La escuela, en este caso, se verá obligada a aplicar un enfoque pluridisciplinar, pues el niño es un todo orgánico y la lengua o las lenguas llegan a formar parte de su ser más íntimo; por ello será necesario hacer acopio de todos los recursos educativos que estas disciplinas puedan proporcionar, sin primar ni tampoco rechazar ninguna de ellas.

Pertrechada en la medida de lo posible, la escuela va a librar por tanto en el campo de la inmigración una batalla decisiva para el futuro de nuestra sociedad; y digo batalla sin ninguna reserva, a conciencia, porque pienso que la de la educación (como alguna otra) es una de las pocas batallas que merece la pena entablar porque no destruye al ser humano sino que lo dignifica.

Ciñéndonos a la cuestión lingüística que ya habíamos empezado a diseñar, en líneas generales y sin la pretensión de ser exhaustivo (el planteamiento teórico debe reducir la enorme casuística a los límites de lo formulable) la escuela puede enfrentarse a esta nueva situación de dos formas:

- a) Enseñanza no bilingüe, con clases de Lengua y cultura del país de origen (LCO)
- b) Enseñanza bilingüe

La enseñanza no bilingüe (a) admite a su vez dos posibilidades: cursos de LCO integrados (a1) y no integrados (a2). Los cursos integrados se imparten dentro del horario lectivo por profesores preferentemente nativos, y las notas pueden ser o no contabilizadas para la promoción o para el promedio; el profesor forma parte del equipo docente (los que tenemos ya años de experiencia en el sistema educativo español en el exterior, reconocemos en él un largo anhelo de nuestros profesores de Lengua y cultura). Los cursos no integrados se

imparten fuera del horario lectivo, las notas no contabilizan y los profesores no forman parte de los equipos docentes. Lógicamente entre a1 y a2 se pueden dar fórmulas mixtas o intermedias.

La enseñanza bilingüe (b) implica no la enseñanza de una segunda lengua, sino la enseñanza en una segunda lengua, es decir, la utilización de una segunda lengua como instrumento para acceder a otros conocimientos; la segunda lengua no es tanto objeto de estudio como medio para estudiar otras materias, como podrían ser música, educación física, formación plástica y visual, tecnología, geografía e historia, etc. Sería el caso de los programas de las Secciones Internacionales, de las Escuelas Europeas, del Bachillerato Internacional de Ginebra o de las recientes experiencias de los Centros Bilingües en España, por poner unos ejemplos. Si se da el caso de que esta segunda lengua coincide con la lengua materna del alumno, los resultados conducen a un bilingüismo equilibrado, estado ideal del bilingüe.

Hoy la enseñanza bilingüe (y trilingüe) es la estrella de todos los certámenes educativos. Pero para situarla y valorarla adecuadamente, convendría formular las dos preguntas previas siguientes:

1. ¿En qué grupo (a, b) encontramos a la gran mayoría de hijos de emigrantes?
2. ¿Cuáles son las segundas lenguas de la enseñanza bilingüe?

Los hechos facilitan la respuesta a la primera pregunta: la mayoría de hijos de emigrantes se escolarizan en grupos tipo a2 y bastantes en ningún grupo, es decir, no reciben ningún tipo de enseñanza de LCO. Al ser una opción o exigencia de los padres, su elección dependerá de la sensibilidad cultural de la familia que le haya tocado en suerte al niño.

La experiencia nos da la respuesta a la segunda pregunta: el inglés en primer lugar, el francés por ser una lengua de cultura reconocida universalmente, y el español por las posibilidades que ofrece el continente americano. Podríamos añadir el alemán, quizá el italiano o el portugués. ¿El ruso? ¿Alguna lengua china? La nómina, reconozcámoslo, es corta. Es evidente, por tanto, que la elección de una segunda lengua no se hace en función de los beneficios que para el desarrollo intelectual y el equilibrio personal pueda producir, sino en función de otro tipo de beneficios que tienen que ver con la integración en un mundo amplio de comunicación, en esa aldea global que parece inevitable. Por ello en nuestros centros bilingües españoles no ofrecemos la posibilidad de segundas lenguas subsaharianas o magrebíes, ni tan siquiera lenguas como el rumano, polaco o búlgaro (con fuertes concentraciones de población) forman parte de planteamientos bilingües. Pienso ahora en la posibilidad (¿o necesidad?) de centros bilingües en alemán-turco, en Alemania, o en inglés-indio, en Inglaterra. (No creo necesario apuntar que excluimos de esta exposición la problemática de las comunidades bilingües, problemática que a pesar de ciertas coincidencias con lo que estamos diciendo debe ser planteada desde otra perspectiva).

En lo que afecta a los hijos de inmigrantes, en el mejor de los casos se les aplica un *modelo de mantenimiento*, en la terminología de W.F. Mackey, es decir, que los contenidos transmitidos en su lengua materna hacen referencia únicamente a la cultura del grupo; todo lo demás se hace en la lengua del país de acogida. Por el contrario, las experiencias lingüís-

ticas innovadoras de los Centros Bilingües, Secciones Internacionales, Escuelas Europeas, etc. aplican un *modelo de enriquecimiento* que persigue un doble objetivo, bilingüismo y biculturalismo, al utilizar las dos lenguas como medio de instrucción. Es la distancia que va del orgullo a la vergüenza; a unos les avergüenza mantener su lengua de origen; a otros les enorgullece hablar dos lenguas.

Y así es como llegamos a la justificación de nuestro título *Bilingüismo de ricos, bilingüismo de pobres*. Es rico el bilingüe voluntario, aquel que quiere conocer a fondo una segunda lengua, aquel que posee una lengua materna socialmente prestigiosa y vive la experiencia de una segunda lengua, aquel cuya familia es rica social o culturalmente. Es pobre el bilingüe a la fuerza, el que vive en el seno de una familia de formación cultural ínfima, de habla originaria fuertemente dialectal y de procedencia rural en gran medida, para la que lo mejor es que sus hijos aprendan cuanto antes la lengua del país de acogida aun a costa de olvidar la suya, porque la suya es campesina, es dialectal, no sirve en la ciudad de los señoritos; este es el caso de muchos de los componentes de la llamada tercera generación, en quienes se ha hecho tristemente realidad aquella pérdida lingüística que se había iniciado en la generación anterior.

Las experiencias bilingües "imaginativas" (Escuelas Europeas, Secciones Internacionales, Bachillerato Internacional, Secciones Bilingües, Centros Bilingües, etc.) son modelos bilingües de ricos; en cambio las experiencias bilingües "necesarias" son modelos bilingües de pobres. Vuelvo al ejemplo de los Centros Bilingües que se han puesto en marcha en España desde hace unos años. Al ofrecer como segundas lenguas instrumentales sobre todo el francés y el inglés, y en menor medida el alemán, aportan una experiencia "imaginativa" y a no dudar enriquecedora. Pero dada la situación social actual, ¿no deberían fomentarse también -como he apuntado antes- segundas lenguas como el árabe o el rumano, por ejemplo? Sería sin duda una experiencia "necesaria", pero nos conduciría acaso a un bilingüismo de pobres; es más, ¿querrían los originarios de estos últimos países este tipo de educación o preferirían intentar el otro bilingüismo, el del inglés o el francés, para subir en la escala del prestigio social?

Los ejemplos individuales son contundentes en este sentido. Un niño alemán, danés, sueco o japonés que se traslada con sus padres a otro país no abandona su lengua materna y aprende la lengua del lugar (siempre y cuando el país en cuestión tenga un determinado status socio-político). Un niño subsahariano o magrebí, cuyos padres han emigrado a Europa, aprende la lengua del lugar pero abandona con relativa frecuencia su lengua materna. Las razones de esta diferencia de comportamiento son varias; cito alguna: en el primer caso la familia acostumbra a tener una posición social o profesional importante, es culta y su hijo puede seguir "creciendo" en su lengua materna, de la que se siente orgulloso; en el segundo caso, la extracción social de los padres, su incultura, el escalafón social que ocupan en la sociedad, hacen pensar al niño que lo que hablan tampoco tiene valor, y que para ascender socialmente se ha de hablar de la otra manera, como se habla en el país de acogida, y que puestos a estudiar segundas lenguas más vale escoger también las que estudian los niños del país, las de los ricos. (Incluso puede llegar a odiar en su fuero interno la lengua materna, porque la identifica como una barrera que le impide la promoción social). El ejemplo de la adolescente camerunesa que recién llegada a un instituto español no quería hablar *ewondo* con su madre, a pesar de saberlo, y sólo hablaba francés, ilustraría a la perfección lo que estamos diciendo.

Incluso estos amores y desamores pueden darse con una misma lengua. ¿Qué debía pensar de la lengua española el español emigrante a Alemania en los años 70? Y ese mismo español ¿qué pensaría de su lengua si viviera en Tánger o Rabat? Seguro que el grado de valoración sería algo distinto. Llegados a este punto deberíamos empezar a exponer el concepto de *diglosia*, concepto que algún lector ya estará echando de menos. Pero la diglosia daría para algunos artículos más, y los límites de este imponen que pongamos ya punto final.

Deseo acabar este artículo dejando el tema abierto, pues no hay respuestas claras a preguntas inquietantes ¿Cómo deben situarse en la escuela del país de acogida las lenguas maternas presentes en el aula? ¿Qué pedagogía puede contribuir a la necesaria cohesión social sin menoscabo del desarrollo personal del niño inmigrante?

NOTICIAS SOBRE POLÍTICA EDUCATIVA EN ALEMANIA

Compiladas por Sabine Friedel

La Universidad de Oldenburg ofrece una carrera específica para inmigrantes

La Universidad Carl von Ossietzky, en Oldenburg, ofrece una carrera hasta ahora única en Europa. Se dirige a inmigrantes cualificados que hayan realizado estudios previos en su país de origen en Pedagogía o áreas relacionadas y no estén reconocidos plenamente en Alemania, o bien experiencia profesional en éste ámbito. El objetivo del estudio es la obtención de conocimientos, capacidades y habilidades para desarrollar la competencia intercultural de actuación en áreas profesionales de la Pedagogía. Los estudiantes deben aprender a describir y analizar problemas complejos y a relacionar fundamentos teóricos con habilidades de actuación. Una vez graduados, podrán enriquecer con su experiencia y sus competencias interculturales propias el trabajo educativo con inmigrantes. Está previsto que los estudiantes obtengan un título de grado después de dos años de estudios. (Más información: <http://www.uni-oldenburg.de/ibkm/19186.html>)

* * *

Premio Escolar 2006

La Fundación Robert Bosch, a través de un jurado internacional, ha premiado la mejor escuela entre las aproximadamente 40.000 existentes en Alemania. El premio —una silla volante como alusión a una cita de Goethe— así como 50.000 euros, se lo llevó una escuela primaria de Dortmund (Renania del Norte-Westfalia)

situada en un barrio de los denominados “problemáticos”, con niños procedentes de más de veinte países. Para el 80 % de ellos, el alemán es lengua extranjera.

El jurado, compuesto por 11 expertos de cuatro países, quedó impresionado por la estrecha cooperación entre escuela, familias y guarderías. Fueron destacadas la “pasión pedagógica, la capacidad profesional y la moderna gestión de calidad” del centro. El profesorado, que trabaja sobre todo en equipo, firma “contratos educativos” con los padres de los alumnos y documenta detalladamente el desarrollo de cada alumno.

Otras cuatro escuelas, todas ellas *Gesamtschulen* (ningún *Gymnasium*), de Braunschweig, Hamburgo, Jena y Kassel recibieron el segundo premio, dotado con 10.000 euros.

* * *

¿Boicot a las clases de deporte, natación y educación sexual?

Políticos y expertos en temas de integración dan por hecho la existencia de un boicot a las clases de deporte, natación y educación sexual por gran parte de alumnos y, especialmente, de alumnas musulmanas. Sin embargo, las investigaciones del semanal *Die Zeit* presentan un panorama diferente: las informaciones de los Ministerios de Educación de los Estados Federados hablan de “casos aislados” o de “ningún problema de importancia”.

Según los resultados de una investigación detallada encargada por el ministro de Educación de Berlín en 2005 un total de 68 alumnos fue eximido de las clases de natación, siéndolo por razones

religiosas tan sólo cinco de ellos. El hecho de que en ciertos barrios los niños no logren aprender a nadar tiene más bien que ver con el trasfondo familiar: el origen social tiene tanta importancia para el éxito deportivo como para la capacidad de aprender a leer. Además, la cuota de los que no aprenden a nadar es la misma entre niños y niñas, lo que también contradice la tesis de la objeción a las clases.

En otras escuelas se afronta el problema ofreciendo clases separadas por sexos en la escuela secundaria, una solución que se encuentra también en escuelas sin mayor proporción de inmigrantes entre los alumnos.

Los resultados negativos de alumnos y alumnas musulmanes en las escuelas alemanas tiene, parece ser, sus orígenes no tanto en la religión como en la pobreza de las familias, que no promueven el éxito educativo de sus hijos.

* * *

Informe PISA sobre éxito escolar de hijos de inmigrantes

En mayo de 2006 se publicó un informe sobre los resultados académicos de

niños inmigrantes en 17 países miembros de la OCDE. El informe se basaba en datos del informe PISA del año 2003.

En la mayoría de los países, los niños inmigrantes están en desventaja desde el comienzo porque están escolarizados mayoritariamente en centros de inferior calidad, caracterizados con frecuencia por acoger alumnos de grupos sociales desfavorecidos.

En Alemania, la diferencia entre los alumnos de familias alemanas y los de trasfondo inmigrante es mayor que en los demás países. En promedio, su rendimiento académico corresponde al de alumnos alemanes del curso inferior. Al contrario de otros países, la segunda generación de inmigrantes (niños nacidos en Alemania) presenta resultados peores que los niños que inmigraron recientemente.

Según la OCDE, los éxitos se pueden atribuir a “sólidos programas de ayuda al aprendizaje de la lengua en preescolar y en primaria” y a la definición clara de “sus objetivos, sus normas y sus sistemas educativos”. En este número y el próximo de nuestra revista se da cuenta de los logros de dos centros cuyos esfuerzos de integración animan al optimismo.

l3 limes

PROXIMO TEMA

Universidades de élite: una apuesta por la excelencia

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

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



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN ALEMANIA

EMBAJADA DE ESPAÑA



educación
exterior